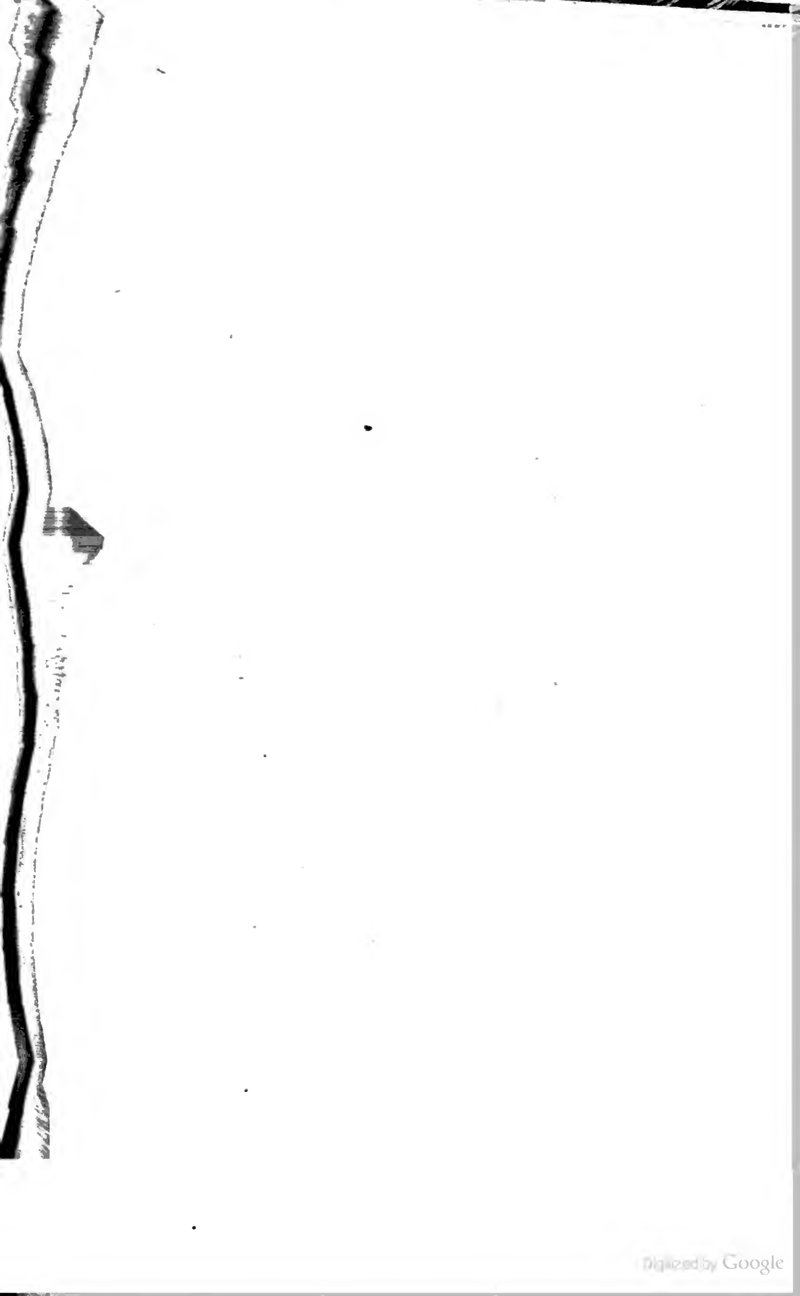
Gesammelte schriften

Friedrich Wilhelm Dörpfeld





Gesammelte Schriften

von

Friedrich Wilhelm Dörpfeld.

Dritter bis fünfter Band: Zur speciellen Didaktik.

Fünfter Band.

Real- und Sprachunterricht.

Erster Teil.

Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterricht.

Zweiter Teil.

Heimatkunde; Vorschläge und Ratschläge aus der Schularbeit.



Gütersloh.
Druck und Verlag von C. Bertelsmann.
1896.

Real- und Sprachunterricht.

Erster Teil.

Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterricht.

Zweiter Teil.

Heimatkunde; Vorschläge und Ratschläge aus der Schularbeit.



Gütersloh.

Druck und Verlag von C. Bertelsmann.

1896.

Vorwort.

Die Anordnung der Gesammelten Schriften hat sich beim IV. und V. Bande in einigen Punkten anders gestalten müssen, als sich bei Abfassung des Prospekts vorsehen ließ. Zunächst entspricht die damals gewählte Rubricierung der beiden Bände als Realunterricht (IV) und Sprachunterricht (V) nicht mehr dem jetzt vorliegenden Inhalt beider Bände und auch nicht der Idee des Verfassers. Schon aus dem Untertitel und der Inhaltsangabe des IV. Bandes 1. Teil ist ersichtlich, daß sich in diesen Dörpfeldschen Arbeiten Sach- und Sprachunterricht gar nicht trennen läßt. Bei der Behandlung des einen hat Dörpfeld stets auch den andern im Auge. Beide Bände enthalten demnach Aufsätze zum Sach- und Sprachunterricht. So ist denn Nr. 2 und 3 des im Prospekt für den V. Band vorgesehenen Inhalts sachgemäßer in den IV. Band aufgenommen; Nr. 4 „In Sachen des Sprachunterrichts“ ist als weniger wichtig ganz gestrichen, weil eigentlich nur eine Recension enthaltend. Andrerseits hatten die Herausgeber die Freude, ein nach unserer Schätzung recht wertvolles Manuskript zur Heimatskunde, das im Prospekt nicht aufgenommen war, völlig neu aus dem Nachlaß zur Veröffentlichung bringen zu können, so daß nun die Rubrik „Sprachunterricht“ für den V. Band ganz und gar nicht mehr passen wollte. Wir haben ihn daher nach seinem Hauptstück, den „Zwei dringlichen Reformen“, Real- und Sprachunterricht benannt. Er besteht nun aus den „Zwei dringlichen Reformen“ als erstem Teil, der Heimatkunde und zwei Aufsätzen zum Rechen- und Zeichenunterricht, letztere zusammengefaßt unter den Untertitel „Vorschläge und Ratschläge aus der Schularbeit“, als zweitem Teil.

Obwohl nur der erste Teil des von Dörpfeld geplanten großen Handbuches für die Realien, die Geographie, in Angriff genommen und von dieser nur das erste Stück, der heimatliche Anschauungskreis

ausgeführt ist,*) gaben wir den im Manuskript vorgezeichneten Titel zu dem Gesamtwerk, um diesem Bruchstück die richtige Stelle für den Lehrplan des Verfassers schon durch diese Überschrift und Inhaltsangabe anzuweisen. Wir machen die Leser und Herren Recensenten auf diese Veröffentlichung besonders aufmerksam, da dieselbe eine ungemein dankenswerte praktische Illustration zu den theoretisch-didaktischen Aufsätzen des heimgegangenen Verfassers darstellt; zudem dürfte die Arbeit auch an sich trotz der in den letzten drei Jahrzehnten so bedeutend fortgeschrittenen Methodik des heimatkundlichen resp. geographischen Unterrichts für den praktischen Gebrauch sich als sehr anregend und förderlich erweisen. Um dem Vorwurf vorzubeugen, daß Dörpfeld die Fortschritte dieses Unterrichtszweiges unbeachtet gelassen, bemerken wir ausdrücklich, daß die Arbeit aus dem Jahre 1869 stammt und haben daher die diesem Zeitpunkt entsprechenden Maß- und politischen Angaben des Manuskripts beibehalten.

Der letzte Aufsatz „Bemerkung über den Zeichenunterricht" geht, wie bald zu erkennen, über den Rahmen des Zeichenunterrichts weit hinaus und bietet eine Begründung der Formalstufen nebst Auseinandersetzung mit der Ziller-Reinschen Schule in diesem Punkte. Er berührt sich also mit Zusatz 6 Zum Didaktischen Materialismus (Ges. Schr. II 2, S. 105 ff.).

Namens der Herausgeber
Dr. G. von Rohden.

---

*) Es ist also leider kein zweiter und dritter Teil dieses Realienhandbuches mehr zu erwarten; der Teil „Humanistik" ist als „Gesellschaftskunde" in anderer Weise ausgeführt und im IV. Bande veröffentlicht. Jedoch liegen die zu dem geplanten großen Handbuche gehörigen Wiederholungsfragen im „Repetitorium des naturkundlichen und humanistischen Realunterrichts" vor.

Zwei dringliche Reformen

im

Real- und Sprachunterricht.

Von

Friedrich Wilhelm Dörpfeld.

Vierte Auflage,

nebst vorläufiger Verantwortung wider erhobene Bedenken.



Gütersloh.
Druck und Verlag von C. Bertelsmann.
1896.

Vorwort zur dritten Auflage,

nebst vorläufiger Verantwortung wider erhobene Bedenken.

Die in dieser Schrift entwickelten Vorschläge zur Reform des Realunterrichts und Sprachunterrichts haben seit der zweiten Auflage, die schon wenige Monate nach der ersten nötig wurde, in der pädagogischen Presse und in den Lehrerkonferenzen eine lebhafte Besprechung gefunden. Die Urteile waren, wie das bei neuen Vorschlägen anfänglich stets der Fall zu sein pflegt, geteilt.

Soweit die Stimmen Für und Wider mir bekannt geworden sind, hielten dieselben im ganzen einander die Wage; doch waren in einigen Gegenden diese, in andern Gegenden jene überwiegend.

Die zustimmenden Urteile sind mir natürlich sehr willkommen gewesen und haben mich in der Überzeugung, daß meine Vorschläge auf dem rechten Wege seien, nur bestärken können. Da einem Autor aber vor allem daran gelegen sein soll, daß die objektive Wahrheit an den Tag komme, so mußten mich um deswillen auch gerade die *kritischen* Stimmen sehr interessieren.

Über sie möchte ich hier einige Worte sagen, die uns hoffentlich der Wahrheit näher führen.

In dieser Kontroverse ist leider ein arges Mißverständnis mit im Spiele gewesen. Wenigstens scheint es so; denn viele der gegnerischen Bedenken und Einwendungen weiß ich nicht anders zu erklären, da sie meine Position gar nicht treffen, mithin mir und der Sache nichts nützen können. Ich will zunächst darlegen, wodurch das Vorhandensein eines Mißverständnisses sich kund giebt.

Meine Schrift enthält einerseits *grundsätzliche Erwägungen und daraus abgeleitete Zwecksetzungen*, die meines Wissens sonst noch niemals zur Sprache gekommen waren, und andrerseits *praktische Vorschläge* zur Erreichung jener Zwecke. Sinn und Berechtigung dieser praktischen Vorschläge konnten demnach nur aus jenen Zwecken erkannt und beurteilt werden; und die Berechtigung der Zwecke

konnte nur aus den grundsätzlichen Erwägungen, auf denen sie ruhten, verstanden und beurteilt werden. Was folgt daraus für die Kritik? Wollte sie logisch korrekt verfahren, so mußte sie damit beginnen, meine grundsätzlichen Erwägungen und die daraus abgeleiteten Lehrziele zu prüfen. Erwiesen sich nun diese Grundsätze und Zwecke als falsch, so fielen meine praktischen Vorschläge von selbst dahin; von ihnen brauchte nur referierungsweise die Rede zu sein, denn für die Kritik blieb nichts mehr zu thun übrig. Ginge dagegen ein Kritiker an meinen Grundsätzen und Zwecken vorbei oder hätte er dieselben nur unzulänglich aufgefaßt, wollte aber doch die praktischen Vorschläge beurteilen, so hieße das, die letzteren an einem Maßstabe messen, der für sie nicht maßgebend ist, und das müßte die Folge haben, daß er mir und meiner Schrift unrecht thäte, seine Leser irre führte, und in der Streitfrage Verwirrung anrichtete. Orientieren wir uns an einem Beispiele auf anderem Gebiete. Gesetzt, ein Schmied böte jemandem ein neues Schneidewerkzeug zur Beurteilung an. Dieser beschaut es sorgsam und sagt dann kategorisch: das Ding taugt nicht, denn man kann ja nicht damit — schießen. Was sollte eine derartige Kritik nützen? wäre sie nicht trotz ihres pathetischen Tones unter aller Kritik? Eine solche Verurteilung würde ja der Autor selbst aussprechen können, ohne befürchten zu müssen, sich und seinem Werke damit zu schaden. Stellen wir demnach fest: einem Recensenten, der meine grundsätzlichen Erwägungen und Zwecksetzungen für irrig hielt, also einem Gegner, lag nur ob, dieses sein Urteil zu begründen; die praktischen Vorschläge gingen ihn nicht weiter an. Einen Anlaß, sich um diese praktischen Vorschläge zu bekümmern, hatte nur derjenige, der meinen Grundsätzen und Lehrzielen zustimmte, und nun prüfen wollte, ob die vorgeschlagenen Mittel jenen Zwecken auch wirklich entsprächen. Die beiderlei Recensionen mußten also schon in ihrer äußeren Form verschieden sein: das Nichtbekümmern oder Bekümmern um die praktischen Vorschläge war dann das Kennzeichen ihres Standpunktes.

Beschaut man darauf hin die gegnerischen Recensionen, nämlich hinsichtlich der vorbezeichneten äußern Form, so stößt man auf etwas, das einem anfänglich befremdlich vorkommen muß. Alle ohne Ausnahme beschäftigen sich nur sehr wenig mit meinen grundsätzlichen Erwägungen und Zwecksetzungen, dafür aber desto mehr mit meinen praktischen Vorschlägen. Daraus müßte man also schließen, die Verfasser seien mit meinen Principien einverstanden. Wie der Inhalt zeigt, sind sie aber principielle Gegner. Da läge somit — dem Schein nach — ein Widerspruch zwischen Inhalt und Form vor. Ohne allen Zweifel haben aber die Verfasser in ihrem Sinne durchaus logisch korrekt verfahren. Woher denn nun der böse Schein

des Gegenteils? Er weist eben darauf hin, daß ein Mißverständnis mit im Spiele gewesen sein muß. Den Kritikern scheint aus meiner Schrift nicht völlig klar geworden zu sein, daß es sich nicht bloß um neue Lehrmittel, sondern vielmehr um neue, höhere Lehrziele handelt; daß demnach die neuen Lehrmittel sich nicht den bisher üblichen alten Lehrzielen anbieten, sondern eben nur den neuen, mithin auch nur von diesem höhern Ziel-Standpunkte aus beurteilt werden können; kurz, daß die Entscheidungsstelle bei dieser Streitfrage nicht auf der praktischen, sondern auf der principiellen Seite liegt? Sie scheinen so interessiert, so starr auf meine praktischen Vorschläge hingeschaut zu haben, daß ihr Blick dadurch von den principiellen Grundlagen abgelenkt wurde. Wohl werden ihnen einige Differenzen zwischen unsern beiderseitigen Lehrzielen bemerkbar geworden sein; allein sie scheinen dieselben für so gering angeschlagen zu haben, daß sie annehmen zu dürfen glaubten, unsere beiderseitigen grundsätzlichen Standpunkte seien im wesentlichen identisch. Bei dieser Annahme waren sie in ihrem Sinne in der That berechtigt, sich mit meinen principiellen Überlegungen nur wenig zu beschäftigen und dagegen eine direkte Prüfung meiner praktischen Ratschläge vorzunehmen, also dieselben nach ihrem eigenen principiellen Standpunkte zu beurteilen, weil sie diesen im wesentlichen auch für den meinigen hielten. Damit wäre denn aufgeklärt, warum bei ihren Recensionen der falsche Schein entstehen konnte, als ob zwischen Form und Inhalt ein Widerspruch wäre. Damit ist dann freilich andrerseits auch bewiesen, daß ihre Kritik inhaltlich in der Hauptsache für mich und das Publikum gerade so wertlos sein muß, wie es jene Kritik des neuen Schneidewerkzeuges für dessen Autor und seine Kunden war, da sie meine Position gar nicht berührt, wir übrigen also in der vorliegenden Frage auch nichts daraus lernen können.

Jene Annahme, daß unsere beiderseitigen principiellen Standpunkte im wesentlichen identisch seien, beruht aber auf einem Mißverständnisse. Beim Realunterricht würde sie zwar zutreffen, sofern bloß an den sachlichen Lernzweck gedacht wird; beim Sprachunterricht trifft sie aber gar nicht zu. Damit kommen wir zum eigentlichen Kern des Mißverständnisses, — falls dies nicht etwa ein zweiter Irrtum heißen müßte.

Diese Kern-Irrung giebt sich darin kund, daß die Einwendungen gegen meine praktischen Ratschläge, zumal gegen das Realien-Lesebuch, vornehmlich vom Realunterricht hergenommen sind. Man scheint demnach der Meinung gewesen zu sein, daß der Schwerpunkt meiner Schrift auf der Seite des Realunterrichts liege, d. i. daß meine praktischen Vorschläge in erster Linie gewisse Reformen im Realunterricht bezweckten und somit meine grundsätzlichen Erwägungen eben von diesem Gebiete ausgegangen

seien. Das wäre ein großer Irrtum. Es verhält sich gerade umgekehrt und zwar so sehr umgekehrt, daß der Titel meiner Schrift füglich einfach hätte heißen können: „Zur Reform des Sprachunterrichts"; denn die mitberührten Änderungen im Realunterricht sind nur sekundärer Art, nämlich die notwendige Konsequenz der vor allem gemeinten sprachunterrichtlichen Reformen.

Wer dieses Mißverstehen verschuldet hat: ob ich selbst, oder die Kritiker, oder ob wir in diesem Punkte allesamt „Sünder" sind, bleibe vorläufig dahingestellt. Früher würde ich dasselbe allerdings nicht für möglich gehalten haben, wenigstens nicht bei achtsamem Lesen, weil ich auch bei diesem Buche mir Mühe gegeben hatte, klar und deutlich zu schreiben. Nun aber das Mißverständnis wirklich vorgekommen ist, und dazu bei mehreren Lesern, so muß mich dies antreiben, das Buch nochmals scharf darauf anzusehen, ob in der Darlegung der grundsätzlichen Überlegungen nicht doch etwas versäumt sein könnte, und selbst dann, wenn dies nicht der Fall wäre, bei einer neuen Auflage die principiellen Gedanken zur Vorsorge so deutlich hervorzuheben, daß wenigstens in diesem Hauptpunkte kein Mißverstehen mehr möglich ist. Nachdem jetzt eine neue Auflage nötig geworden ist, würde die Gelegenheit gegeben sein, die beabsichtigte Durchsicht und die etwa rätlich scheinenden Änderungen oder Ergänzungen vorzunehmen. Leider kommt mir diese Gelegenheit augenblicklich sehr ungelegen, weil meine Zeit und Kraft gerade durch eine dringliche neue Arbeit über die Schulverfassung in Anspruch genommen sind. Da aber der Verleger auf eine neue Ausgabe der Schrift drängt, so bleibt mir zu meinem Bedauern nichts anderes übrig, als für dies Mal die vorige Auflage unverändert abdrucken zu lassen. Sobald jedoch meine Hände wieder frei sind, werde ich die beabsichtigten Ergänzungen im Ev. Schulblatte mitteilen und dann diesen Aufsatz auch als Separat-Abdruck veröffentlichen.

Da indes der Ergänzungs-Aufsatz vielleicht noch eine Weile auf sich warten lassen muß, so will ich einiges von dem, was dort zur Sprache kommen wird, schon hier mitteilen. Ist es auch nichts Vollständiges, so wird es, wie ich denke, zum richtigen Verständnis des Buches doch von Nutzen sein können.

Wie bereits bemerkt, gingen die grundsätzlichen Erwägungen, welche mich zu den praktischen Vorschlägen geführt hatten, ursprünglich hervor aus Erfahrungen, Beobachtungen und Reflexionen, die sich vorwiegend, um nicht zu sagen ausschließlich, auf die Sprache und die Sprachbildung bezogen. Dieses von langer Zeit her gesammelte Gedankenmaterial stammte aus drei Quellen; es bestand:

a) aus den Ergebnissen einer psychologischen Untersuchung über die Natur der Sprache und die sprachliche Entwicklung;
b) aus Beobachtungen hinsichtlich gewisser stilistischer Gebrechen in der gelehrt-fachwissenschaftlichen, der belletristischen und der Tageslitteratur;
c) aus Erfahrungen und Beobachtungen an den Leistungen unserer Schulen in der Lesefertigkeit, im Lese-Verständnis, im Reden und im Aufsatzschreiben.

Auf den ersten, den Hauptbestandteil dieses Quellenmaterials — die psychologische Untersuchung — kann ich wegen der gebotenen Kürze hier nicht eingehen. Er muß für den Ergänzungsaufsatz verspart bleiben.

Der dritte Bestandteil — die Schulleistungen im Lesen u. s. w. — kommt in dem Buche selbst ausführlich genug zur Sprache.

Über den zweiten Bestandteil — Beobachtungen hinsichtlich gewisser Stilmängel — will ich hier schon das Nötigste beifügen.

In einem Teil der gelehrt-fachwissenschaftlichen Litteratur, die mir bei meinen Studien durch die Hände ging, fiel mir etwas auf, was mich anfänglich sehr befremdete. Es war ein gewisses Gebrechen in der sprachlichen Darstellung. Selbstredend denke ich dabei nicht an sog. „Sprachdummheiten", überhaupt nicht an Grammatik u. dergl. sprachpolizeiliche Dinge, um welche die Schule sich gewöhnlich so viel Sorge macht; sondern an das, um deswillen der Franzose sagt: le stile c'est l'homme, — was also von der Gesamtbildung abhängt, woran je nach dem Stoffe auch Gemüt und Charakter beteiligt sein können, worauf jedoch die Schulgrammatik als solche unmittelbar wenig oder gar keinen Einfluß hat. Das gemeinte Gebrechen besteht in einer ungewöhnlichen Schwerfälligkeit des Stils, die sich für den Leser häufig auch als Unklarheit und Undeutlichkeit fühlbar macht. Nicht selten pflegen dann auch erschreckend langatmige Sätze mit unterzulaufen; ich meine nicht kunstmäßig geformte Perioden, die an und für sich nicht schwer verständlich zu sein brauchen, sondern das, was man Satzhaufen heißen müßte, wo die Einzelsätze teils wieder und wieder ineinandergeschachtelt, teils wie aufs Geratewohl aneinandergeschoben sind. Solch ein Satzungeheuer sieht dann aus wie jene alten Gebäude, wo im Laufe der Zeit bald hier bald dort ein Stück angebaut, hineingebaut und aufgebaut worden ist, so daß der gescheiteste Architekt nicht mehr zu sagen weiß, welchen Stil es repräsentiert, wenn es nicht der Barbarenstil heißen soll.

Ich fragte mich nun, wie diese Schwerfälligkeit der sprachlichen Darstellung zu erklären sei, nämlich gerade bei diesen Personen, die doch

anerkannt sachkundig und von Jugend an aufs beste geschult waren, und denen das, was sie sagen wollten, unzweifelhaft klar genug war, um es auch andern klar machen zu können. Anfänglich glaubte ich, das fragliche Gebrechen hänge wohl mit der Schwierigkeit des behandelten Stoffes zusammen, da es sich — wenigstens nach meiner Erfahrung — am häufigsten und schlimmsten bei gelehrten Theologen und Philosophen zeigte. Allein es finden sich in diesen Fächern auch Autoren, die ausnehmend klar und selbst gemeinverständlich zu reden verstehen; so unter den Theologen z. B. Luther, Calvin u. a.; auf philosophischem Gebiete z. B. Locke, und musterhaft in jedem Betracht namentlich Herbart, unter den neueren: Albert Lange und O. Flügel. Überdies begegnete mir die stilistische Schwerfälligkeit doch auch bei manchen Philologen, Historikern, Juristen (z. B. in gerichtlichen Erkenntnissen), also in solchen Wissenschaften, wo der Schriftsteller weniger mit spekulativen Schwierigkeiten zu kämpfen hat als in der Theologie und Philosophie. Und was die erwähnten Satzungetüme betrifft, so kamen dieselben auch in solchen Litteraturstücken vor, wo der Stoff klar vorlag und es sich fast nur um einfaches Erzählen handelte, z. B. in Biographien, Charakterschilderungen u. dergl., und hier waren es gerade wieder gelehrte Theologen, welche in diesen Sprach-Mißgeburten das höchste leisteten. Endlich zeigte sich die stilistische Schwerfälligkeit und Undeutlichkeit — wenn auch nicht der schlimmsten Art, so doch um desto häufiger — in der politischen Tagespresse, welche es in der Regel nur mit solchen Fragen zu thun hat, die bereits vielfach pro und contra durchgesprochen sind und darum nicht zu den schwierigen gerechnet werden können. Besonders waren es hier die wichtigeren Aufsätze, wie Leitartikel, Proklamationen, Aufrufe u. s. w., worin jenes Gebrechen vorkam, während doch die Verfasser, weil sie ein großes Publikum vor Augen hatten und auf dasselbe kräftig einwirken wollten, sich um so mehr der Klarheit und Gemeinverständlichkeit hätten befleißigen müssen. Man könnte nun denken, bei dieser Art von Schriftstellerei sei die Eile an jenem Übel schuld gewesen. Gesetzt, dem sei so, dann war wenigstens die Schwierigkeit des Stoffes nicht schuld. — Aus alledem ergiebt sich also, daß der zuerst angenommene Erklärungsgrund, die Schwerfälligkeit und Undeutlichkeit der sprachlichen Darstellung rühre von der Schwierigkeit der Gedankenarbeit her, nicht zutreffend oder wenigstens nicht ausreichend war. Es mußte demnach eine bessere Erklärung gesucht werden.

Da der behandelte Stoff, das Gedankenobjekt, nicht weiter in Frage kam, so mußte sich der Blick auf die subjektive Seite, auf die Autoren selbst richten; natürlich nicht auf die Einzelperson und ihre Individualität, sondern auf etwas, das ihnen gemeinsam war, also auf ihren Bildungs-

gang. Der Bildungsgang unserer Gelehrten ist bekanntlich der gymnasiale (oder ein ähnlicher). Derselbe wird aber, zumal hinsichtlich der Sprachbildung, allgemein für den vorzüglichsten gehalten. Hinsichtlich der Sprachschulung unzweifelhaft nicht ohne Grund; denn in diesen Schulen wird (nach Vollendung des Elementarkursus) 9 bis 10 Jahre lang weit mehr als die Hälfte der ganzen Unterrichtszeit dem sprachlichen Lernen gewidmet, und dieses umfaßt mindestens vier Sprachen: außer der Muttersprache noch drei fremde. Aber trotz alledem und alledem treffen wir bei den erwähnten Autoren, welche diese vorzügliche Sprachschulung genossen haben, jenes auffällige Gebrechen in der sprachlichen Darstellung, die Schwerfälligkeit des Stils samt den barbarischen Satzungeheuern. Man könnte nun supponieren, jene Männer möchten vielleicht gerade für das sprachliche Lernen wenig begabt gewesen sein. Indessen diese Annahme erweist sich bei näherem Besehen als unzulässig; denn bei denjenigen Gymnasiasten, welche sich später der gelehrten Laufbahn widmen, darf in der Regel für gewiß gehalten werden, daß sie gut und wahrscheinlich sehr gut beanlagt sind, auch für das sprachliche Lernen; und mutmaßlich haben im Abiturientenzeugnis jener Schriftsteller die Censuren in den Sprachen mindestens „gut“, wenn nicht gar „vorzüglich“ gelautet. Der Blick auf den Bildungsgang dieser Männer hat uns also das bezeichnete Manko in ihrem Stil nicht nur nicht aufgeklärt, sondern vielmehr das Auffällige dieser Erscheinung noch gesteigert, ja geradezu rätselhaft gemacht. — Man könnte schließlich etwa noch annehmen wollen, der Fehler im Bildungsgange hätte vielleicht darin gelegen, daß durch die vielen fremden Sprachen die Beschäftigung mit der Muttersprache zu kurz gekommen wäre. In den früheren Jahrhunderten würde diese Annahme erlaubt gewesen sein, aber seit einigen Menschenaltern nicht mehr. Gesetzt indessen, bei jenen Personen wäre die Muttersprache wirklich zurückgesetzt worden, so steht dem gegenüber, daß das Erlernen einer fremden Sprache, falls es nicht allzu verkehrt geschieht, doch immer auch der Muttersprache sehr zu gute kommt. Mag nun immerhin bei ihrem Bildungsgange hinsichtlich der Muttersprache etwas versäumt worden sein, so reicht dieses kleine Manko doch bei weitem nicht aus, um jenes große Gebrechen im Stil zu erklären. Ich mußte mich also nach neuen Erklärungsgründen umsehen.

Der letzterwähnte Punkt, daß möglicherweise die Muttersprache etwas vernachlässigt worden sei, lenkte meinen Blick auf eine dritte Stelle, wo ein solches Versäumnis nicht stattgefunden haben kann. Ich meine nämlich die belletristische (schönsprachliche) Litteratur in ihren zahlreichen Gattungen und Arten. In sprachlicher Hinsicht unterscheidet sich diese Litteratur

von der fachwissenschaftlichen darin, daß die letztere zunächst nur die Aufgabe hat, klar und deutlich zu sagen, was sie sagen will; während die belletristische ihre Aufgabe dahin steigert, daß das Gesagte nicht bloß klar und deutlich, sondern auch künstlerisch schön sein müsse. Bei berufsmäßigen Schriftstellern dieser Art wird man für gewiß annehmen können, daß sie sich um das, was zur Schönheit in Poesie und Prosa gehört, mit wirklichem Fleiß bekümmert und darum namentlich auch an den vorhandenen Musterleistungen in der Muttersprache sich eifrig gebildet haben. Ist nun auf dem Gebiete der Belletristik (inkl. Redekunst) bei uns alles in Ordnung? Kommen hier keinerlei Gebrechen von Belang vor? Allerdings wird man hier selbst bei Autoren dritten und vierten Ranges jene Schwerfälligkeit des Stils, wie sie die fachwissenschaftliche Litteratur mitunter zeigt, niemals finden, geschweige jene wucherischen Satzformen. Gleichwohl weist auch die belletristische und Rede-Litteratur offensichtliche Mängel auf und dazu auffälligerweise nicht selten und zwar noch auffälliger gerade deshalb, weil manche dieser Mängel für Schönheit gehalten werden. Wir hätten es demnach nicht bloß mit gelegentlichen Fehlern, sondern zum Teil mit Verirrungen des Geschmacks, der Theorie, zu thun. Was wird nicht alles für schön, für erhaben, für meisterhaft gehalten! Da wird in den öffentlichen Blättern irgend einer Festrede nachgerühmt, sie sei sehr „schwungvoll" gewesen, — und in der That, ohne „Schwung" scheint es heutzutage kein Beifall suchender Festredner mehr zu thun; — vielleicht bestand aber das Schwungvolle lediglich in Echauffement, Wortschwall, künstlich aufgebauschten Perioden, hochtrabenden Ausdrücken, kraftvollem Pathos und vor allem in reichlich eingestreuten Parteiphrasen und -Stichworten. Vor einem Publikum, das diese Art von „Schwung" schön findet, wäre Demosthenes unzweifelhaft durchgefallen. — Ähnliche Geschmacksverirrungen, wenngleich anderer Art und weniger auffällig, kommen auch in den übrigen Gattungen der Belletristik vor. Hören wir den anerkannten Hauptgesetzgeber auf dem Gebiete des sprachlich Schönen. Lessing sagt in seiner kurzen, schlagenden Weise: „Die größte **Deutlichkeit** ist die größte **Schönheit**."*) Das heißt also: alle Schönheit in der Sprache wird gemessen an der Deutlichkeit. Wohlverstanden: er verbietet nichts von all den Mitteln, welche für tauglich erachtet werden, um die Schönheit der Rede zu heben; er sagt vielmehr gleich dem Heidenapostel auf anderm Gebiete: „alles ist euer." Allein er erkennt von jenen Mitteln keins von vornherein als tauglich an, sondern behauptet: sie

*) Bekanntlich pflegte auch Diesterweg diesen Lessingschen Ausspruch einzuschärfen; sein bahnbrechendes „Lehrbuch der mathematischen Geographie und populären Heimatskunde" trägt denselben als Motto.

müssen das erst dadurch beweisen, daß sie zur Deutlichkeit des Gedankens beitragen. Thun sie das nicht, so sind sie wertlos, bloßer Flitter, der das Fehlen der echten Schönheit verdecken soll; und hindern sie gar die Deutlichkeit, so bedeuten sie das Gegenteil der Schönheit und sind vom Übel. Der sprachliche Ausdruck muß dem Gedanken so eng anliegen, wie die Haut dem Leibe; er muß dem Inhalt wie angewachsen sein. Soll irgend einmal die Sprache noch etwas anderes leisten, als der Wahrheit und der Schönheit zu dienen, also etwa den momentanen Eindruck verstärken, oder überreden, überrumpeln, bestechen u. s. w., so gehen uns diese Zwecke und ihre Mittel, auch wo sie erlaubt wären, nichts an; mit der eigentlichen, der angewachsenen Schönheit haben sie nichts zu thun.

Wenn einmal das Schwert dieses Lessingschen Kanons über die Belletristik und Redekunst käme, — hei, wie würden da die Späne massenhaft umherfliegen, und nicht bloß Späne! Selbst die glänzende, prächtige, vornehme Schillersche Prosa würde vor diesem Richterstuhle bei weitem nicht das Prädikat Nr. 1 erhalten, geschweige eine solche, die unter jener steht; nur Goethes Prosa und was ihr ähnlich ist, würde zur ersten Rangklasse zählen können.

Es giebt auch ein gewisses äußeres Kennzeichen, um zwischen zweierlei Schönheiten, die aber verschieden geartet sind, die höhere von der minderwertigen unterscheiden zu können, falls der Blick für die inneren Kennzeichen noch nicht völlig geöffnet ist. Nehmen wir z. B. die beiden obersten neudeutschen Klassiker, Schiller und Goethe. Bei der Schillerschen Prosa fällt das, was sie auszeichnet, so sehr in die Augen und imponiert dermaßen, daß ein solcher Beurteiler bei sich selbst sagt: nein, so etwas wirst du nie und nimmer leisten; daran versuchst du dich nicht. Die Goethesche Prosa dagegen zeigt so wenig Glanz und Pracht, so wenig Pathetisches, ist so verständlich, so natürlich, so einfach, wie wenn die Worte ohne alle Mühe dahingeworfen wären; so daß der Beurteiler bei sich selbst denkt: ja, so etwas, das könntest du am Ende auch leisten. Da haben wir's. Diejenigen Charakterzüge oder Elemente des Schönen, welche auch dem Minderkundigen merkbar werden, die sind eben noch nicht das höchste.*) — Hat der Sprach- und Kunstkenner Lessing recht, dann schleppt

*) Dieser Gegensatz zwischen dem Grade der Merkbarkeit und dem Grade der Schönheit resp. der Schwierigkeit findet sich nicht bloß bei der Sprachkunst, sondern auch bei den übrigen Künsten. In der Selbstbiographie des Malers W. v. Kügelgen ist es interessant zu lesen, auf welchem Wege er jenem Gegensatz auf seinem Kunstgebiete schon als Knabe zufällig auf die Spur kam. (Vgl. „Jugenderinnerungen eines alten Mannes“, Berlin, Bessersche Buchhandlung.) Daraus erklärt sich auch, wie es manche Leute giebt, die bei einem Kunstwerke von Menschenhand dergestalt

die belletristische und Redekunst-Litteratur, obwohl sie sprachlich geförderter ist als die fachwissenschaftliche, in den meisten ihrer Leistungen noch mehr Fehler mit sich als diese. Und wohlverstanden: diese Fehler sind da, obwohl die betreffenden Autoren unzweifelhaft sich viel mit der Muttersprache und ihren besseren Erzeugnissen beschäftigt haben. Ergo, der angenommene dritte Erklärungsgrund: der Mangel an Deutlichkeit bei manchen fachwissenschaftlichen Schriftstellern, so wie derselbe Mangel und andere Fehler innerhalb der belletristischen und Rede-Litteratur, rührten vielleicht von der unzulänglichen Beschäftigung mit der Muttersprache her, hat sich ebenfalls als nicht ausreichend erwiesen.

Das führte mich auf eine vierte Beobachtungsstelle. Fassen wir auch diese noch ins Auge; vielleicht hilft sie uns auf die rechte Spur. Diese vierte Stelle ist die fachwissenschaftliche Litteratur auf dem Gebiete der Naturkunde. Jene erschreckende Schwerfälligkeit resp. Undeutlichkeit, die man bei nicht wenigen Theologen, Philosophen, dazu bei manchen Juristen, Historikern, Zeitungsschreibern u. s. w. antrifft, findet sich hier, wenigstens bei den Fachmännern, so gut wie gar nicht. Die Sprache ist, ähnlich wie bei der Mathematik, durchweg klar, bestimmt und knapp, kurz, dem Gedanken wie angewachsen. Die Geschmacksverirrungen der Belletristik und Rhetorik sind hier ohnehin nicht zu befürchten, weil die Fachwissenschaften nicht in Versuchung kommen können, um einer vermeintlichen Schönheit willen die Deutlichkeit zu vernachlässigen.*)

So die Resultate meiner Umschau. Stellen wir dieselben kurz zusammen.

1. Die stilistische Schwerfälligkeit resp. Undeutlichkeit fand sich vornehmlich unter den Theologen, Philosophen, Juristen u. s. w. — also im Gebiete der humanistischen oder Geisteswissenschaften.

   In einer etwaigen unzulänglichen Beschäftigung mit der Muttersprache kann dieser Fehler nicht seinen Hauptgrund haben, weil

2. in der belletristischen und rhetorischen Litteratur, wo die Beschäftigung mit der Muttersprache vollaus vorhanden ist, sich ebenso schlimme, wenn auch anders geartete Verstöße wider

---

von Bewunderung hingerissen werden, daß sie vor dem Autor fast in die Knie sinken, um ihn anzubeten, während sie an den viel herrlicheren Werken der Natur keine Meisterhand erkennen können und es für ein Zeichen der Unbildung halten, wenn jemand ausruft: „Die Himmel erzählen die Ehre Gottes und das Firmament verkündigt seiner Hände Werk."

*) Auf die medizinische Litteratur paßt allerdings jenes Lob insofern nicht ganz, als ihre Darstellungen durch die unnatürlich gehäuften technischen Fremdwörter in ein gewisses mysteriöses Dunkel gehüllt sind, — ähnlich wie die Rezepte. Jedenfalls ist der naturkundliche Stoff an diesem stilistischen Zopfe unschuldig.

die Deutlichkeit finden und dazu die verirrte Meinung, diese Mängel in der Deutlichkeit seien Schönheitszeichen.

3. Die fachwissenschaftliche Litteratur auf dem naturkundlichen Gebiete ist durchweg von beiderlei Fehlern frei. Selbst diejenigen belletristischen Schilderungen, welche ihren Stoff aus der Natur entnehmen, haben in der Regel an diesen Vorzügen noch einen Anteil; wo und insofern das nicht der Fall ist, da beweist dies, daß die in der Belletristik heimischen Verstöße gegen die Deutlichkeit von dort auf das Naturgebiet übertragen worden sind.

Besonders beachtenswert, weil allem Vermuten widerstreitend, ist

4. die auffällige Thatsache, daß der langjährige Sprachbildungsweg der höhern Schulen, den man allgemein für den besten hält, doch zur Erzielung der Deutlichkeit, die Lessing für das unerläßliche und entscheidende Kennzeichen eines guten Stils erklärt, anscheinend wenig oder gar nichts beiträgt; denn wenn die naturwissenschaftlichen Schriftsteller ihre deutliche Redeweise jenem Bildungsgange verdankten, so müßte sich diese vorteilhafte Wirkung auch bei allen übrigen, die jene Sprachschulung genossen haben, finden, was aber eben nicht der Fall ist. Ferner: unter denjenigen Berufsklassen, welche ihre Schulbildung nicht auf jenem vielsprachigen Wege erlangt, dabei aber in der Federführung fortgesetzt sich geübt haben — z. B. unter den gewerblichen Geschäftsmännern, den Volksschullehrern u. s. w. — giebt es verhältnismäßig weit mehr Personen, die das, was ihnen selbst sachlich klar ist, gemeinverständlich und somit deutlich auszudrücken verstehen als unter den gelehrt geschulten Ständen (abgesehen von den Naturwissenschaftlern); und eine solche Schwerfälligkeit des Stils mit solchen Satzungeheuern, wie bei den oben erwähnten Gelehrten, kommt bei diesen Berufsklassen, wo sie in ihrem Fache schriftstellerisch auftreten, überhaupt nicht vor. Der Einwand, daß jene es mit schwierigeren Gedankenproblemen zu thun hätten als diese, trifft den Punkt nicht, auf den es ankommt; denn es handelt sich lediglich darum, ob jemand das, was ihm selbst klar ist, klar ausdrücken kann; ist einer mit seiner eigenen Gedankenarbeit noch nicht im reinen, so hat er auch nicht den Beruf, darüber zu schriftstellern.

Wie der Leser merkt, sind wir der Erklärung, woher der Mangel an stilistischer Deutlichkeit bei einem Teil der fachwissenschaftlichen Litteratur und in der Belletristik stammt, allmählich beträchtlich näher gerückt.

Der Umstand, daß die Verstöße gegen die Deutlichkeit in der fachwissenschaftlichen Litteratur nur auf dem Gebiete der Geisteswissenschaften, nicht aber auf dem der Naturwissenschaften vorkamen, drängt dahin, nunmehr die Stoffe in ihrer Eigenartigkeit zu besehen.

Im Schulunterricht kommen ihrer für unsere Frage hauptsächlich drei in Betracht: 1. die Naturkunde, 2. die Geisteswissenschaften, vertreten durch Religion und Profangeschichte inkl. Gesellschaftskunde, 3. als Vertreter des Sprachunterrichts das belletristische Lesebuch, welches inhaltlich beide Stoffarten umfaßt.

Diese dreierlei Lehrstoffe wollen wir der Reihe nach besehen, wie weit sie ein deutliches Reden begünstigen oder nicht.

Wir beginnen mit der Naturkunde.

Hier können wir, nach dem Voraufgegangenen, schon sofort einen Hauptsatz, den wichtigsten, in aller Form feststellen:

Die Beschäftigung mit naturkundlichen Stoffen **begünstigt** die Deutlichkeit der Redeweise und zwar in hohem Maße. — Daraus folgt weiter: bei unzulänglicher Beschäftigung mit diesen Stoffen ist die Erlangung einer deutlichen Redeweise sehr erschwert.

Hier muß aber davor gewarnt werden, diesen Satz ohne weiteres in die pädagogische Praxis übersetzen zu wollen, also etwa zu denken: wenn man nur dafür sorge, daß im Lehrplan der Schule die nötige Portion Naturkunde stehe, dann sei die Sache gemacht, d. i. dann werde die deutliche Redeweise sich von selbst einstellen. Das wäre ein arger Irrtum. Der obige Satz spricht ja nicht von einem „Von selbst sich einstellen", sondern bloß von einem „Begünstigen". Daß die Naturdinge gleichsam mit Zauberkraft auf ein deutliches Reden hinwirken, wird doch niemand glauben; folglich muß alles natürlich zugehen. Wir müssen darum genauer fragen, in welcher Eigentümlichkeit der Naturobjekte der Grund der Begünstigung liegt, und wie dann dieser Grund wirkt.

Das läßt sich unschwer erkennen.

Da die Dinge und Vorgänge der Natur, weil sie körperlicher Art sind, den Sinnen unmittelbar vorgeführt werden können, so entstehen deutlichere Anschauungen, als es im Gebiete der Geisteswissenschaften möglich ist, und damit auch deutlichere Begriffe. Die erste und unerläßlichste Vorbedingung zum deutlichen Reden, nämlich Klarheit der Anschauungen und Begriffe, ist somit erfüllt. So weit wirken die Naturobjekte auf die Sprachbildung, nämlich vorbereitend, ganz von selbst, ohne ein besonderes Zuthun des Lehrers.

Diese erste Förderung des deutlichen Redens fehlt bei den beiden anderen sachunterrichtlichen Gebieten, dem religiösen und humanistischen. Ebenso fehlt sie innerhalb des eigentlichen Sprachunterrichts, beim belletristischen Lesebuche, — ja hier fehlt sie in einem noch schlimmeren Maße als dort, aus einem Grunde, den wir unten näher kennen lernen werden.

Nun kommt eine zweite Förderung hinzu. Weil der Schüler im naturkundlichen Unterricht die sachlichen Anschauungen und Begriffe klarer und schärfer auffaßt, so wird er auch die bezüglichen sprachlichen Ausdrücke, die er vom Lehrer hört, klarer und bestimmter auffassen. Damit geschieht also schon ein Schritt in die Sprachbildung hinein. Derselbe vollzieht sich teilweise wieder ganz von selbst, doch tritt anderenteils zugleich die sprachbildende Thätigkeit des Lehrers mit auf. Hier ist aber auch die Stelle, wo diese Lehrthätigkeit absichtlich und planmäßig mit eingreifen muß, weil sonst dieses zweite Förderungsangebot der Naturkunde nicht vollaus benutzt werden würde. Diese Benutzung hat dadurch zu geschehen, daß der Schüler angehalten wird, sich stets thunlichst klar und bestimmt auszudrücken. Es steht übrigens dem Lehrer nicht frei, ob er dies thun will oder nicht; denn da hier für den Schüler ein annähernd deutliches Reden wirklich möglich ist, jedenfalls leichter als auf den anderen Gebieten, so wird das Dringen auf deutlichen Ausdruck auch Erfolg haben; einen solchen Erfolg, der anderswo nicht zu gewinnen ist, fahren lassen, wäre offenbare Vernachlässigung und dazu eine solche, die durch nichts wieder gut gemacht werden kann. Doch auch noch aus einem andern Grunde darf der Lehrer an dieser Sorge nicht vorbeigehen. Da es in der Naturkunde wie in der Mathematik leichter möglich ist, sich knapp und bestimmt auszudrücken, so gehört es zur Ehre und gleichsam zum Wesen dieser Wissenschaften, daß sie diese sprachliche Tugend auch wirklich besitzen. Das zeigt auch ihre fachwissenschaftliche Litteratur. Wenn nun ein Lehrer, z. B. an einer höhern Schule, dem berufsmäßig nur die Naturkunde und Mathematik obliegen, denken und sagen wollte: ich habe es nicht mit der Sprachbildung, sondern nur mit naturwissenschaftlichen und mathematischen Kenntnissen zu thun, so würde derselbe dadurch beweisen, daß ihm der Geist seiner Fachwissenschaften fehlt, und er nur ein naturwissenschaftlicher und mathematischer Lohndiener ist. Ich habe diesen Punkt mit erwähnt, damit der Leser im Auge behalte, daß wir hier immer nur von einer solchen sprachbildenden Thätigkeit des Lehrers reden, die nicht im Dienst der Sprachstunden, sondern im Namen der Naturkunde geschehen muß, gleichviel ob gern oder ungern.

Noch eine dritte Förderung der stilistischen Deutlichkeit von seiten der Naturkunde haben wir zu verzeichnen. Wird der naturkundliche Unterricht

so erteilt, daß die erste und zweite Förderung wirklich eintritt, also der Schüler auf diesem Gebiete klare Anschauungen und Begriffe gewinnt und im deutlichen Reden sich übt: dann vollzieht sich damit auch ein Gewöhnen an klares Auffassen und deutliches Reden. Darin liegt psychologisch ein Doppeltes: einmal das Bedürfnis oder Verlangen nach solcher Auffassungs- und Ausdrucksweise, und sodann die gesteigerte Fähigkeit dafür.

So finden wir demnach die Naturkunde mit drei Vorzügen für die Förderung der stilistischen Deutlichkeit ausgerüstet. Damit ist das Rätselhafte, welches die oben erwähnten stilistischen Mängel innerhalb der fachwissenschaftlichen und belletristischen Litteratur an sich tragen, der Hauptsache nach aufgeklärt. Dabei will gemerkt sein, daß eigentlich schon der erste Vorzug, nämlich das leichtere Gewinnen klarer Anschauungen und Begriffe, alles erklärt, da die beiden andern Förderungen eigentlich nur die Folgewirkung dieses ersten Vorzuges sind.

Stellen wir das Erklärungsresultat im einzelnen fest.

Zum ersten ist erklärt, warum die naturkundliche Litteratur hinsichtlich der Deutlichkeit des Stils so auffällig vor der übrigen fachwissenschaftlichen und der belletristischen Litteratur sich auszeichnet.

Zum andern ist erklärt, daß die Stilmängel in den Geisteswissenschaften und in der Belletristik vornehmlich daher rühren, weil es hier weit schwerer hält, zu klaren Anschauungen und Begriffen zu gelangen, vollends dann, wenn in der Jugendzeit eine gründliche Schulung an den naturkundlichen Stoffen gefehlt hat.

Zum dritten ist erklärt, warum der umfassende und langjährige Sprachunterricht der höhern Schulen, trotz seiner anderweitigen Vorteile, doch zur Erzielung der stilistischen Deutlichkeit wenig beiträgt, da er das, was an der Klarheit der Anschauungen und Begriffe in den Geisteswissenschaften fehlt, nicht ersetzen kann.

Zum vierten ist erwiesen, daß dasselbe von der Beschäftigung mit der belletristischen Litteratur (bezw. mit dem belletristischen Lesebuche) gilt, — vollends dann, wofern diese Litteratur noch vielfach an solchen Fehlern wider die Deutlichkeit leidet, welche der verirrte Geschmack für Schönheit hält.

Die Anwendung dieser wertvollen Aufschlüsse für die Lehrpraxis läßt sich jetzt leicht feststellen.

Gilt es, das erste und unerläßlichste Stück der Sprachbildung — die Deutlichkeit des Stils — zu erzielen, dann ist der naturkundliche Unterricht derjenige Lehrgegenstand, welcher die unentbehrlichste und wichtigste Hülfe leisten muß.

Was hat nun der Lehrer hier für diesen Zweck zu thun?

1. Vor allem ist dafür zu sorgen — was auch schon für den sachlichen Lernzweck das wichtigste ist — daß der Schüler klare Anschauungen und Begriffe gewinne. (Selbstredend kann das nur durch Vorführung der Objekte in natura geschehen, jedes Buchlernen ist bei der Anschauungsoperation ausgeschlossen.)
2. Der Schüler muß angehalten werden, sich möglichst deutlich und kurz auszudrücken.
3. Beides muß mit derjenigen Sorgfalt und Stetigkeit geschehen, daß ein Gewöhnen eintritt, d. i. das Bedürfnis nach Klarheit in Auffassung und Redeweise, und eine gesteigerte Fähigkeit dafür. — In dem Maße, wie dieses Gewöhnen gelingt, hat dasselbe die Folgewirkung, daß es in irgend einem Maße auch dem sachlichen und sprachlichen Lernen in den übrigen Lehrfächern zu gute kommt, d. i. daß auch dort das Bedürfnis und die Fähigkeit für Klarheit in Auffassung und Redeweise sich steigern.

So in der Naturkunde, — wenn die Vorzüge dieses Lehrstoffes für die Sprachbildung voll ausgenutzt werden sollen. Das alles muß schon ohnehin, nämlich um des sachlichen Lernzweckes willen, geschehen, gleichviel ob der Sprachlehrer diese bedeutende Hülfe dankbar anerkennen will oder nicht. Ob es auch besondere sprachunterrichtliche Mittel giebt, um die Vorteile der Naturkunde noch besser für die Sprachbildung auszunutzen, wird weiter unten zu überlegen sein.

Besehen wir jetzt die beiden andern sachunterrichtlichen Fächer, Religion und Geschichte (inkl. Gesellschaftskunde).

Als Geisteswissenschaften stehen sie hinsichtlich derjenigen Seite der Sprachbildung, wovon wir hier zu reden haben, hinter den Naturwissenschaften weit zurück. (Daß sie für andere Seiten der Sprachbildung wiederum sehr förderlich sind, namentlich dadurch, daß sie stärker und tiefer ins Gemütsleben eingreifen, geht uns jetzt nicht an.) Da jedoch die Deutlichkeit der Rede auch in den Geisteswissenschaften angestrebt werden soll und muß, dieselbe aber zuoberst von deutlichen Anschauungen und Begriffen abhängt: so ist klar, daß im Religions- und im Geschichtsunterricht die nämlichen drei Lehrthätigkeiten vorzunehmen sind, die vorhin bei der Naturkunde namhaft gemacht wurden. Also:

1. dem Schüler zu klaren Anschauungen und Begriffen zu verhelfen;
2. denselben zu einer deutlichen und knappen Ausdrucksweise anzuhalten; und so

3. ein Gewöhnen (Bedürfnis und Fähigkeit) in beiden Richtungen in Gang zu bringen.

Bemerk. zu 1: Da in diesen Fächern die Anschauungen nicht unmittelbar, sondern nur auf sprachlichem Wege vermittelt werden können, so weist dieses Erschwernis darauf hin, daß hier nur das beste Mittel gut genug ist, nämlich das mündliche Lehrwort. Im ersten Lehrstadium (Anschauungsoperation) ist demnach die Hülfe eines Buches schlechterdings unzulässig — (somit auch die verbesserte Form, wie die Zillersche Schule bei historischen Stoffen bisher das Lesen mit zu benutzen pflegt).*)

Bemerk. zu 2 und 3: Wegen der Schwierigkeit, womit im Gebiete der Geisteswissenschaften die Deutlichkeit der Rede zu kämpfen hat, wird der Lehrer sich hier mit mäßigen Leistungen zufrieden geben müssen. Hier, wo die Gesinnungsbildung der Hauptzweck ist, würde jedes übertriebene oder auch nur lästige Drängen auf eine äußerliche Sprachleistung sich schwer rächen, da die angeregten Gefühle ein solches Dreinfahren nicht vertragen, und um so weniger vertragen, je lebendiger sie sind. (Hört! Hört!) Um so mehr wird darum darauf gerechnet werden müssen, daß im naturkundlichen Unterricht, wo der Stoff eine solche sprachliche Schulung gut erträgt, dieselbe nicht versäumt worden ist, und dann die dort gewonnene Gewöhnung hier dem Lehrer still und unvermerkt zu Hülfe kommt. — An dieser Stelle ist über den Einfluß des naturkundlichen Unterrichts auf das Lernen im Gebiete der Geisteswissenschaften noch ein Gedanke nachzuholen, der oben mit Absicht zurückgehalten wurde. Der sprachliche Ausdruck für geistige Objekte ist schon an und für sich, ganz abgesehen von pädagogischen Gesichtspunkten, sehr abhängig vom naturkundlichen Wissen und Sprechen. Es liegt dies darin, daß alle Worte für geistige Dinge, Vorgänge und Beziehungen — alle ohne Ausnahme — hergenommen sind von Namen für sinnliche Dinge, Vorgänge und Beziehungen. Es sind also allesamt bildliche oder Gleichnisausdrücke, die ursprünglich aus der Naturkunde stammen, wie bei allen denjenigen Worten, deren Wurzel noch kenntlich ist, deutlich zu Tage liegt und in jedem guten onomatischen Wörterbuche näher ersehen werden kann. Je schärfer nun die ursprüngliche, die sinnliche Bedeutung eines Wortes aufgefaßt ist, desto richtiger wird seine abgeleitete, geistige Bedeutung erfaßt werden; und umgekehrt, je unvollkommener seine sinnliche Bedeutung erkannt ist, desto unvollkommener wird die Erkenntnis der geistigen Bedeutung sein. Kurz, was dort versäumt wird, kann hier niemals wieder

*) Vgl. meinen darauf bezüglichen Anhangsaufsatz in der Schrift: „Der didaktische Materialismus“, 3. Aufl., (Ges. Schr. II. 2.) Anhang Nr. 5.

gut gemacht werden. Rechnet man diese natürliche Abhängigkeit der Geisteswissenschaften von der Naturkunde zu der oben besprochenen pädagogischen Abhängigkeit hinzu, so wird vollends klar, wie sehr die Geisteswissenschaften und der Sprachunterricht sich selber im Licht gestanden haben, als früher — vor Comenius und noch lange nachher — die Naturkunde aus allen Schulen, höheren und niederen, verbannt war; und wie kurzsichtig diejenigen sind, welche auch heutzutage noch glauben, im Interesse jener Lehrfächer die Naturkunde wenigstens in der Volksschule vom selbständigen Betriebe ausschließen zu sollen.

Wir können jetzt überblicken, welche wichtigen Dienste die Naturkunde und die beiden andern sachunterrichtlichen Fächer (Religion und Menschenleben) für die Sprachbildung in Lessings Sinne zu leisten vermögen.

Jedes dieser Fächer leistet ein Dreifaches:

es sorgt für klare Anschauungen und Begriffe;
es übt ein deutliches Reden;
es bewirkt ein Gewöhnen in beiden Richtungen;

und das geschieht unausgesetzt durch die ganze Schulzeit hindurch. Diese sprachbildenden Hülfsdienste leisten aber die drei sachunterrichtlichen Fächer nicht auf fremde Bestellung, nicht im Auftrage des Sprachunterrichts, sondern ganz von selbst in und mit der Arbeit, die sie für ihre eigenen sachlichen Lernzwecke zu thun haben, falls sie diese ihre eigene Arbeit pflichtmäßig, nämlich pädagogisch richtig, thun.

Wir sehen also, daß die Sprachbildung einem Baume gleicht, der in den Boden des Sachunterrichts gepflanzt ist und zwar so, daß er in jedes dieser drei Gebiete — Religion, Menschenleben, Natur — je eine starke Nährwurzel hineinsenkt, jedoch die stärkste, die Pfahlwurzel, in die Naturkunde; und daß jede dieser drei Nährwurzeln drei Zweig- oder Saugwürzelchen hat. Diese drei Nährquellen sind nicht durch Menschenwitz geschaffen, sondern durch die Natur der Dinge und die Natur der Seele gegeben; sie sind da und waren da vor allem Sprachunterricht und sind ohne ihn wirksam; und wenn er da ist, so hat er an ihnen eine unentbehrliche und durch nichts zu ersetzende Hülfe. Das kann ihm auch die Litteraturgeschichte bezeugen. Die altklassischen Sprachperioden, z. B. die griechische zu Homers Zeit und die altdeutsche zur Zeit des Nibelungen-Liedes und früher, waren möglich ohne schulmäßigen Sprachunterricht; sie erwuchsen und erblühten aus den natürlichen Wurzeln der Sprachbildung.

Treten wir nunmehr an den eigentlichen Sprachunterricht heran.

Als sein Haupt-Hülfsmittel galt seither das sog. „Lesebuch“; mit Recht, denn hier erhält die Sprachbildung eine vierte Nährwurzel, deren

Boden die belletristische Litteratur ist. Mit diesem Teile des Sprachunterrichts haben wir es jedoch hier nicht zu thun. Wenn mein Thema von einer „Reform des Sprachunterrichts“ redet, so wird angenommen, daß die Behandlung des belletristischen Lesebuches und was damit zusammenhängt (Lesen, Grammatik, Aufsatzschreiben u. s. w.) völlig in Ordnung sei. Ob es in Wahrheit so ist oder nicht ist, geht mich jetzt nicht an. Die sprachunterrichtliche „Reform“, welche das Thema im Sinne hat, betrifft etwas anderes, eine Ergänzung, ein Plus. Es ist die Frage:

> Können die vorhin beschriebenen wertvollen Hülfsdienste, welche die drei sachunterrichtlichen Fächer der Sprachbildung schon von selbst leisten, nicht durch geeignete Mittel noch gesteigert werden?

Oder genauer ausgedrückt:

> Können die sprachbildenden Kräfte, welche in den drei sachunterrichtlichen Fächern (und insbesondere in der Naturkunde) liegen und teilweise schon von selbst wirken, nicht durch besondere Lehrmittel noch besser ausgenutzt werden?

Langjährige Überlegung hat mich darauf geführt, daß es in der That solche Mittel giebt; ihr Erfolg ist auch bereits durch längere praktische Erfahrung bewiesen. Nach meiner Taxe darf man sagen, daß der Sprachbildungsgewinn, den die drei sachunterrichtlichen Fächer bei rechtem Betrieb schon von selbst leisten, durch Anwendung jener besonderen Hülfsmittel auf mehr als das Doppelte gesteigert wird und zwar nicht bloß hinsichtlich der Lessingschen Kardinaltugend des Stils, sondern auch für alle übrigen Seiten der Sprachbildung. Überdies kommen diese Hülfsmittel auch dem sachlichen Lernen in allen drei Gebieten zu gute und nicht minder dem belletristischen Lesebuch in seinen eigenartigen Zwecken.

Welches sind nun diese besonderen Hülfs-Lehrmittel?

Es sind ihrer drei, genauer gesagt: dreierlei. Ich nenne sie in aufsteigender, d. i. den Grad ihrer Wichtigkeit andeutender, Reihenfolge.

1. Ein sachlich-onomatisches Wörterheft, das im Verfolg der Schulzeit vom Schüler selbst geschrieben wird und nicht minder notwendig ist als das Aufsatzheft.
2. Für jedes der drei sachunterrichtlichen Fächer (Religion, Menschenleben, Natur) ein Fragebüchlein (Wiederholungs- und Aufgabenbuch, Repetitorium, Enchiridion oder wie man es sonst nennen will), — also insgesamt ihrer drei.
3. Für jedes der drei sachunterrichtlichen Fächer ein (fachwissenschaftliches) Lesebuch, das sich den zu behandelnden sachlichen Lektionen genau anschließt, also insgesamt wieder ihrer drei.

In der nachfolgenden Schrift ist von diesen dreierlei Hülfsmitteln näher die Rede, insbesondere von dem Lesebuche. Hier nur ein paar kurze Bemerkungen.

Bemerk. zu 1: Im „Wörterheft" sollen die im Unterricht vorgekommenen (wichtigeren) Ausdrücke verzeichnet werden, welche dem Schüler erklärt werden mußten. Die Erklärung, sei es durch synonymische Worte oder durch kurze Umschreibung, wird beigefügt. Auf den unteren Stufen, wo die Schüler noch nicht schreibfähig genug sind, führt der Lehrer dieses Verzeichnis für sich; es ist dies nötig, — einmal damit er sich gegenwärtig halte, welche Wörter den Schülern bereits bekannt sind, und zum andern, damit der nachfolgende Lehrer den Stand der Klasse in diesem Punkte kennen lernen kann. — Von Zeit zu Zeit muß eine Prüfung vorgenommen werden, ob den Schülern die Erklärungen noch geläufig sind.

Bemerk. zu 2: Die drei „Fragebüchlein" (Repetitorien) stehen zunächst im Dienst des sachlichen Lernens. Sie sind ein Hülfsmittel zum Wiederholen und abschließenden Reproduzieren der vorgeführten Lektion, — sei es zur mündlichen Beantwortung, oder zur schriftlichen (Aufsatz), oder zur meditationsmäßigen Vorbereitung zu Hause. Sie setzen voraus, daß erst ein Wiederholen der Lektion durch freies Abfragen des Lehrers voraufgegangen sei, ebenso ein Lesen der Lektion (s. Nr. 3). Die mündliche und schriftliche Wiederholung und Erprobung des sachlich Gelernten an der Hand des Frageheftes ist aber zugleich eine vortreffliche Sprachübung, namentlich auch hinsichtlich der Deutlichkeit des Ausdrucks, da dieselbe nur in Verbindung mit dem Sachunterricht sich gewinnen läßt.

Jedenfalls bedarf die Oberstufe für jeden Zweig des Sachunterrichts ein solches Frageheft. Ob ein derartiges Hülfsmittel auch schon auf der Mittelstufe zweckmäßig wäre, bleibe hier eine offene Frage.

Als ich seiner Zeit dem jüngst verstorbenen Prof. Dr. Fabri das Repetitorium der Gesellschaftskunde übersandt hatte, bemerkte er in seiner Antwort: es sei schade, daß ich für meine sachunterrichtlichen Fragehefte den fremden Namen „Repetitorium" oder „Enchiridion" gewählt habe; sie sollten lieber „Katechismus" (der Gesellschaftskunde, der biblischen Geschichte u. s. w.) heißen. Diese Bemerkung freute mich nicht wenig: Dr. Fabri hatte mir das Wort aus dem Munde genommen; nur aus gewissen naheliegenden Rücksichten hatte ich den volkstümlicheren Namen nicht nehmen wollen. Beim Frageheft der biblischen Geschichte war dagegen der Titel „Enchiridion" (nach Luthers Vorgang) gerade deshalb gewählt worden, um dadurch an den volkstümlicheren Namen wenigstens zu erinnern. In Fabris Bemerkung liegt übrigens nebenbei auch die

Anerkennung meiner alten Ansicht, daß jeder Katechismus eigentlich nur Fragen, aber keine Antworten, enthalten sollte.

Bemerk. zu 3: Obwohl diese Lesebücher (für biblische Geschichte, vaterländische Geschichte, Naturkunde) dem Stoffe nach zum Sachunterrichte gehören, so müssen sie doch vornehmlich als sprachunterrichtliche Hülfsmittel verstanden werden. Hätte man bloß das sachliche Lernen im Sinne, dann ließe sich in der Naturkunde auf der Oberstufe einer vielklassigen Schule ein solches Lesebuch allenfalls entbehren, — allein, wie gesagt, auch in der Naturkunde bloß auf der Oberstufe und nur bei vielklassigen Schulen; auf den unteren Stufen aber auch bei diesen Schulen nicht, und in den beiden andern sachunterrichtlichen Fächern auf allen Stufen nicht. So steht es um die Bedeutung dieser Lesebücher für den sachlichen Lernzweck; doch bleibt beim sachlichen Lernen, weil es sich vor allem um ein anschaulich klares Auffassen handelt, doch immer das mündliche Lehrwort die Hauptsache und muß die Hauptarbeit thun. Gilt es aber, die im Sachunterricht liegende Sprachbildungskraft voll auszunutzen, dann sind jene Lesebücher gerade das einflußreichste Hülfsmittel, — einflußreicher als Wörterheft und Fragebücher, und zwar gerade auch in der für diesen Zweck so wichtigen Naturkunde. Es gehört im Grunde kein langes Überlegen dazu, um das einzusehen. Man braucht sich nur die zwei Fragen vorzulegen:

erstlich, wie sollen die Schüler die fachmäßig deutliche und doch knappe Redeweise zu Gehör bekommen?

zum andern, wie soll ihnen diese Redeweise zu eigen und geläufig gemacht werden?

Was die erste Frage betrifft, so ist nicht einmal das vielvermögende mündliche Lehrwort imstande, diese Forderung vollständig zu erfüllen. Denn weil dasselbe die Aufgabe hat, ein möglichst anschauliches Auffassen der Sache zu ermitteln, so muß es durchweg weit umständlicher und ausführlicher sein, als die ausführlichste Buchdarstellung es sein könnte; auch müssen zu demselben Zweck vielfach synonyme Ausdrücke mit herangezogen werden. Diese Redeweise deckt sich also gar nicht mit der streng fachmäßigen, die zugleich knapp sein muß; höchstens könnte es in der Naturkunde annähernd der Fall sein. So bekommt der Schüler wohl eine verständliche Sprache zu hören, aber nicht eine solche, welche im fachwissenschaftlichen Sinne musterhaft heißt. Und ob auch die streng fachmäßigen Formen mit untergelaufen wären, so würde der Schüler sie doch nicht als solche herausgemerkt haben. Nun tritt aber auch ein direktes Hindernis auf. Beim ersten Wiederholen der Lektion auf freie Fragen bekommt er dann die Sprache seiner Mitschüler zu hören, die vollends

kein Muster einer sachmäßig genauen Redeweise sein dürfte; ja, es liegt die Gefahr nahe, daß sich ihm mehr unvollkommene als tadelfreie Formen aufdrängen. Überdies kann der einzelne Schüler nur selten zum Sprechen kommen. So die Lage der Dinge. Wie soll nun die sachmäßig musterhafte Darstellung den Schülern zu Gesicht und Gehör gebracht werden — wenn nicht durch ein Buch? und wie überhaupt sicherer als durch ein Buch? So weist also schon das erste Erfordernis — das zu Gehör bringen — auf die Unentbehrlichkeit sachunterrichtlicher Lesebücher hin und zwar, wohlgemerkt, für alle Stufen, also auch für die unteren.

Erwägen wir jetzt die zweite Frage, wie die sachmäßig musterhafte Redeweise den Schülern zu eigen und geläufig gemacht werden kann. Wie man sofort sieht, liegt hier der Schwerpunkt der ganzen Aufgabe. Wer darüber noch nicht nachgedacht hat, der hat überhaupt keinen Beruf, bei diesem Problem mitzusprechen; und wer keinen Rat weiß, wenigstens keinen sicheren, dessen Meinung wird ebenfalls niemand zu hören begehren. Es giebt aber in der That ein zweckdienliches, sicheres Mittel, aber auch nur ein einziges, und dieses Mittel heißt: sachunterrichtliche Lesebücher. Ein solches Buch ist jedoch nur Hülfsfaktor; der Hauptfaktor heißt arbeiten, und die Arbeit heißt Lesen. Was bedeutet nun hier dieses Lesen? Es bedeutet ein dreifaches Einprägen der mustergültigen Sprachformen: es prägt dieselbe ein durchs Gesicht, durchs Gehör und bringt sie in den Mund. Die beiden ersten Einprägungsweisen sind beim Lesen auch dann in Thätigkeit, wenn der einzelne Schüler selber nicht an der Reihe ist; alle drei geschehen, wenn er die Lektion zu Hause laut durchliest. Da sieht man, welche Wichtigkeit das Lesen für die Sprachbildung besitzt. Die übrigen sprachlichen Übungen, welche außerdem noch auftreten — das mündliche Reden und Aufsatzschreiben — sind zwar einerseits notwendige Hülfen, allein sie müssen andrerseits auch verstanden werden als Prüfungen, ob das Lesen seine Schuldigkeit gethan hat; denn wo dieses nicht vorarbeitet, da werden jene nicht viel leisten.

Doch in der Bedeutsamkeit dieses Lesens für die Sprachbildung will noch ein anderer Umstand beachtet sein. Es ist merkwürdig, wie oft die Natur der Dinge von selbst dem menschlichen Überlegen in die Hände arbeitet, wenn man ein Auge dafür hat. Davon werden wir auch hier ein Beispiel finden. Oben sagte ich: handelte es sich bloß um das sachliche Lernen, so könnte auf der Oberstufe vielklassiger Schulen in der Naturkunde ein solches Lesebuch allenfalls entbehrt werden. Es liegt nun die Frage nahe: wenn dem so sei, ob denn hier (auf der Oberstufe vielklassiger Schulen), wo die sachlichen Lernstoffe sich häufen, dem Lesen

sachunterrichtlicher Stücke so viel Zeit gewidmet werden dürfe, als es um der Sprachbildung willen wünschenswert sein möchte; oder genauer gesagt: ob hier um der Sprachbildung willen dem sachlichen Lernen so viel Zeit abgebrochen werden dürfe. Mit diesem Bedenken braucht sich niemand zu quälen, wenn er an einer andern Stelle, nämlich auf den unteren Stufen, thun will, was die Natur der Dinge ihm anrät. Auf diesen Stufen muß nämlich ohnehin, um des gesamten Lernzwecks willen, das Lesen tüchtig geübt werden: auf der untersten Stufe vornehmlich um der äußeren Fertigkeit willen; und auf der Mittelstufe, um immer mehr in die richtige Betonung einzuführen. Hier kann also nicht leicht zu viel Zeit auf die Leseübung verwandt werden. Überdies hat das häufigere Lesen für diese Schüler auch nichts von Langeweile an sich, da es für sie eine wirkliche Lernarbeit ist, die alle Achtsamkeit in Anspruch nimmt. Was für günstige Umstände, wenn die Schule sie zu benutzen versteht! Nehmen wir nun an, im Lehrplane der Schule seien von unten auf alle drei sachunterrichtlichen Fächer (Religion, Menschenleben, Naturkunde) angemessen vertreten, und nach Absolvierung der Fibel besäßen die Schüler außer dem belletristischen Lesebuche auch noch ein zweites Lesebuch, das sich genau an die dreierlei sachunterrichtlichen Lektionen anschließt.*) Nun beachte man, wie sehr hier die Nötigung zur fleißigen Leseübung dem Bedürfnis des sachlichen Lernens entgegenkommt: denn je mehr Gewinn die Lesefertigkeit aus dem fleißigen Gebrauch des sachunterrichtlichen Wiederholungs-Lesebuchs zieht, desto größer wird auch der Gewinn im sachlichen Lernen. Und man beachte umgekehrt, wie vorteilhaft die Nötigung zum sachlichen Lernen dem Bedürfnis der fleißigen Leseübung entgegenkommt: denn der Lesestoff ist jetzt nicht mehr lediglich der des belletristischen Lesebuches, sondern ein viel mannigfaltigerer, und so wird die Leseübung beträchtlich interessanter. Man beachte ferner, daß bei einem sachunterrichtlichen Lesestücke, weil der Inhalt vorher mündlich behandelt ist, die Sachen wie die Ausdrücke den Schülern völlig verständlich sind, mithin das Lesen nicht mehr (wie bei belletristischen Stücken) durch allerlei Erklärungen aufgehalten wird, sondern sich ganz den Zwecken einer Leseübung widmen kann. Man beachte endlich, daß bei solchem fleißigen Gebrauch des dreifachen Sach-Lesebuches nicht nur die Lesefertigkeit und das sachliche Wissen in die Wette gewinnen, sondern durch dieses

---

*) Ob dieses dreiteilige sachunterrichtliche Lesebuch mit dem belletristischen zusammengebunden wird, ist gleichgültig. Auf jeden Fall sind es zweierlei Bücher mit zwei verschiedenen Zwecken, müssen also auch verschiedene Titel haben, und das sachunterrichtliche Lesebuch ist mindestens ebenso notwendig wie das belletristische, — was freilich die meisten Schuloberen bisher noch nicht haben einsehen können.

Lesen auch die sachmäßig-musterhafte Redeweise den Schülern in einem Grade zu eigen und geläufig wird, wie es durch kein anderes Mittel möglich ist, und zwar schon auf den unteren Stufen. — Wer diese von der Natur der Dinge gewiesenen zahlreichen Vorteile des sachunterrichtlichen Lesebuches für nichts achtet, von dessen pädagogischem Verstande weiß ich mir keinen Begriff zu machen. Sind aber diese Vorteile auf der Unter- und Mittelstufe gebührend ausgenutzt, dann werden die Schüler ein solches Maß von Sprachgewandtheit und Korrektheit gewonnen haben, daß auf der Oberstufe die drei Sach-Lesebücher nur so weit benutzt zu werden brauchen, als es auch dem sachlichen Lernen wirklich zu gute kommt. Damit ist das obige Bedenken, auf der Oberstufe möchte um der Sprachbildung willen dem Sachlernen die Zeit verkürzt werden, von selbst erledigt.

Gegründete Einwendungen können somit wider die von mir geforderten Sach-Lesebücher nicht erhoben werden, — weder von seiten des sprachlichen Lernzwecks, noch von seiten des sachlichen. Auf der Seite der Sprachbildung ist auch der durch diese Bücher zu erzielende Gewinn so kolossal, so augenfällig, daß er schlechterdings nicht verkannt werden kann. Nichtsdestoweniger stößt mein Vorschlag zur Zeit auf ein Hindernis und zwar auf der Seite des Sachunterrichts. Ein eigentliches Bedenken ist es nicht, sondern nur ein altes, traditionell eingelebtes Vorurteil.

Diesem müssen wir noch einige Worte widmen.

Bekanntlich halten manche Lehrer, so wie die meisten akademisch-gebildeten Schuloberen bei den beiden sog. „realistischen“ Fächern (Geschichte und Naturkunde) behufs des sachlichen Lernens einen kurzen, auszugartigen Leitfaden für ausreichend. Aber sonderbar, — beim dritten sachunterrichtlichen Fache, bei der biblischen Geschichte, finden diese nämlichen Schuloberen samt ihrem Lehreranhange ein wirkliches Lesebuch (Historienbuch) für nötig. Diese Ungleichheit im Lehrverfahren bei gleichartigen Fächern, die schon Ratich und Comenius verurteilt hatten, spricht nicht für die konsequente Durchbildung ihrer Ansicht. Doch an diesem einen Widerspruch hat man noch nicht genug. In den drei- und mehrklassigen Schulen halten jene Schulbehörden einen Realien-Leitfaden für nützlich, in den ein- und zweiklassigen Schulen hingegen für überflüssig. Also in den günstigeren Verhältnissen soll ein Wiederholungsbuch rätlich sein, in den weniger günstigen soll dasselbe unnötig sein. Das klingt doch gerade so, wie wenn jemand sagte: wer gesunde und starke Beine hat, mag sich beim Marschieren eines stützenden Stockes bedienen; der Schwächliche oder Lahme dagegen bedarf einer solchen Stütze durchaus nicht, sie

muß ihm verboten werden. Merkwürdige Logik! Die meinige schließt gerade umgekehrt. Ist in vielklassigen Schulen ein Wiederholungsbuch in der That nützlich, dann muß es in wenigklassigen Schulen zweimal nötig sein; ist es dagegen in den wenigklassigen Schulen überflüssig, dann muß es in vielklassigen Schulen zweimal überflüssig sein. Entweder — Oder. Mich dünkt, wenn jene akademisch-gebildeten Schuloberen früher etliche Jahre lang an einer ein- und zweiklassigen Volksschule gearbeitet hätten, so würden sie eine andere Logik gewonnen haben oder wenigstens mehr Mitgefühl für die schwierige und dazu unnötig beschwerte Lage der Lehrer an diesen Schulen. Doch auch an den zwei Widersprüchen ist's noch nicht genug. Die Schulbehörde gestattet auch bei den vielklassigen Schulen den Gebrauch eines Wiederholungs-Leitfadens bloß auf der Oberstufe. Für die Mittelstufe weiß man keinen Rat, wie man für die ein- und zweiklassigen Schulen keinen Rat weiß; und damit soll die Sache erledigt sein. Mit einer derartigen methodischen Ansicht, die mit solchen Widersprüchen und eingestandenen Ratlosigkeiten behaftet ist und dabei keinerlei Unruhe fühlt, nun meinerseits darüber zu disputieren, ob ein auszugartiger Leitfaden wenigstens auf der Oberstufe vielklassiger Schulen ausreichend sei oder nicht, — dazu habe ich keine Zeit und, offen gestanden, auch keine Lust. Unter Verweisung auf die nachstehende Schrift sei hier nur einfach konstatiert: meine methodische Theorie leidet weder an Selbstwidersprüchen, noch an Ratlosigkeiten; sie weiß auch Rat für die ein- und zweiklassigen Schulen, dazu für die Mittelstufe und selbst für die Unterstufe. Das von mir vorgeschlagene Realien-Lesebuch schafft allen Schulen das, was sie bedürfen, den wenigklassigen wie den vielklassigen, und dazu allen Stufen, den unteren wie den oberen. Nun möge jemand ein Wiederholungs-Hülfsmittel nennen, das allen diesen Schulen und allen diesen Stufen — aber eben allen — besser dient als das von mir vorgeschlagene: dann wollen wir weiter darüber reden.*)

Vergessen wir aber einmal für einen Augenblick, daß die Leitfaden-Methode an mehreren Selbstwidersprüchen krankt; vergessen wir ferner,

---

*) In jüngster Zeit sind auch etliche aufgetreten, welche im Realunterricht sogar einen kurzen Leitfaden für überflüssig halten und sich auf die Entdeckung dieses wohlfeileren Weges etwas zu gute thun. Gleichwohl protestieren auch sie nicht gegen das biblische Historien-Lesebuch und machen sich daher einer noch größeren Inkonsequenz schuldig als jene. Mögen sie erst mit den Leitfaden-Anhängern sich auseinandersetzen oder dieselben bekehren, und zugleich die Lehrer der ein- und zweiklassigen Schulen zufrieden stellen; bis dahin liegt für mich kein Anlaß vor, mich mit ihnen zu befassen.

daß sie weder für die ein- und zweiklassigen Schulen, noch für die Mittel- und Unterstufe Rat weiß, auch bisher für die Notlage der wenigklassigen Schulen kein Herz gezeigt hat; nehmen wir vielmehr in Gedanken an: soweit es sich bloß um den sachlichen Lernzweck handele, wäre in allen Schulen ein kurzer Leitfaden als Wiederholungsbuch wirklich zweckmäßig und ausreichend. Nun handelt es sich aber doch auch um die Sprachbildung, und dabei namentlich darum, daß zu diesem Zwecke auch die sprachbildende Kraft der sachunterrichtlichen Stoffe voll ausgenutzt werde, und weiter darum, wie der Zeitverlust, den der Sprachunterricht durch Einführung der Realien erlitten hat, ersetzt werden könne. Die Leitfaden-Anhänger und die mit ihnen gleichdenkenden Schuloberen müssen also auch für diese sprachunterrichtlichen Aufgaben ihr beliebtes kompendiarisches Wiederholungsbuch für ausreichend halten. Ich bestreite das aber so rund und entschieden, wie irgend etwas bestritten werden kann, und bestreite es schon für ihr eigenes Sprachbildungsziel, das beträchtlich niedriger ist als das meinige, — und bestreite es schon allein hinsichtlich der zu wünschenden Lesefertigkeit, geschweige hinsichtlich der übrigen Seiten der Sprachbildung.

Denken wir z. B. bloß an die nötige Leseübung. Dann frage ich erstlich: ist denn ein auszugartiger, trockener und langweiliger Leitfaden ein Lesebuch? Offenbar ebensowenig, als eine Weste schon ein Rock ist, und als ein fischnetzartiges Gewebe ein brauchbares Zeug für ein wärmendes Kleid sein würde. Vielleicht wollen die Leitfaden-Vertreter sich darauf berufen, daß sie zu diesem Zwecke die sog. „realistischen" Stücke des belletristischen Lesebuches benutzten. Ganz wohl; sie vergessen aber, daß dies bei mir ebenfalls geschieht, mithin auch in diesem Betracht der Vorteil, das Plus, auf meiner Seite steht. — Ich frage weiter: wo wollen sie Ersatz für den Zeitverlust finden, den die Lesestunden durch die Realien erlitten haben? Und dann: wie wollen sie den Mittel- und Unterstufen und vollends den ein- und zweiklassigen Schulen Rat schaffen, denen ein besonderes und geeignetes Wiederholungsbuch im Realunterricht versagt ist, und die darum hinsichtlich des sachlichen Lernens wie hinsichtlich der Sprachschulung unter doppelter Beschwernis leiden? Diese Beschwernisse ignorieren, heißt doch nicht Rat schaffen. — Steht es nun schon bei dem einen Punkte, beim Lesen, so übel unter der Leitfaden-Herrschaft, wie viel mehr, wenn auch die übrigen sprachunterrichtlichen Aufgaben hinzukommen.

Zum Überfluß läuft auf der gegnerischen Seite auch hinsichtlich der sog. realistischen Stücke des belletristischen Lesebuches ein Irrtum mit um. Er hängt mit einer verkehrten Schätzung des belletristischen Lesebuches überhaupt zusammen. Wer die drei sachunterrichtlichen Lese-

bücher ersetzen zu können meint durch die realistischen Stücke des sprachlichen Lesebuches, der schielt nicht bloß mit einem Auge, sondern mit beiden; denn er kennt weder die Eigenart des fachwissenschaftlichen Stils recht, noch die des belletristischen. Die sachunterrichtlichen Lesebücher vertreten die fachwissenschaftliche Litteratur; das sprachliche Lesebuch vertritt die belletristische. Nun kann doch behufs der Sprachbildung die fachwissenschaftliche Litteratur ebensowenig die belletristische ersetzen, als umgekehrt die belletristische Litteratur die fachwissenschaftliche ersetzen kann: denn wäre jenes der Fall, so würde das belletristische Lesebuch überflüssig sein, was doch niemand glauben wird; und wäre das andere der Fall, so würden die sachunterrichtlichen Lesebücher überflüssig sein. Sie sind aber eben beide nötig, wie meine obigen Auseinandersetzungen dargethan haben. So viel steht demnach fest. — Ob sie aber darum gleichwertig sind, oder etwa dem belletristischen Lesebuche der Vorrang gebührt? Lessing giebt als oberstes Kennzeichen des guten Stils die Deutlichkeit an und zwar für jede Art der Litteratur, also auch für die belletristische. Die Kürze ist dabei mitzudenken, insofern diejenige Deutlichkeit am höchsten steht, welche der wenigsten Worte bedarf. Hat nun Lessing recht, dann sind unzweifelhaft die sachunterrichtlichen Lesebücher das unentbehrlichste und beste Lehrhülfsmittel für diesen Kardinalzweck. Das belletristische Lesebuch hat in diesem Betracht nur eine untergeordnete Bedeutung. Warum?

Zum ersten: das nächste Erfordernis zum deutlichen Reden besteht, wie wir wissen, in klaren Anschauungen und Begriffen. Sollen diese bei einem belletristischen Lesestücke gewonnen werden, dann müßte sein Inhalt gerade so wie eine sachunterrichtliche Lektion behandelt, nämlich vor dem Lesen durch das mündliche Lehrwort anschaulich vorgeführt werden. Bekanntlich thut das aber die übliche Methode nicht, sondern man begnügt sich damit, inmitten des Lesens die benötigten sachlichen und sprachlichen Erläuterungen kurz einzuflechten. Wie können nun hier so klare Anschauungen und Begriffe erworben werden, als es bei einer sachunterrichtlichen Lektion der Fall ist? Nur diejenigen Lesestücke, deren Inhalt vorher streng nach der Weise der sachunterrichtlichen Stoffe behandelt worden wäre — was ich bei Stücken wichtigeren Inhaltes auch immer geraten habe — nur diese würden den sachunterrichtlichen Lektionen an sprachbildendem Werte gleichstehen; alle übrigen sind minderwertig. — Zweitens: da die Belletristik auch die anderen Seiten des sprachlich Schönen darstellen will, so pflegen Deutlichkeit und Kürze darunter zu leiden und kommen meistens nur bei Autoren ersten Ranges (Goethe u. s. w.) zu ihrem Recht. (Vgl. die oben mitgeteilten Beobachtungen.) — Drittens:

die derzeitige Belletristik inkl. Redekunst wird noch vielfach von Geschmacksverirrungen beherrscht; soweit dies der Fall ist, wirkt sie mehr hinderlich als förderlich. — Viertens endlich sieht sich die Leseübung beim belletristischen Lesebuche dadurch aufgehalten, daß so viele sachliche und sprachliche Erläuterungen nötig sind, während bei den sachunterrichtlichen Lesebüchern dieses Hemmnis wegfällt. — So muß demnach weiter als ausgemacht gelten, daß für die Sprachbildung im Lessingschen Sinne nicht dem belletristischen Lesebuche, sondern den drei sachunterrichtlichen die erste Stelle gebührt.

In Summa: Beim Gebrauch eines bloßen Leitfadens im Realunterricht ist für die Sprachbildung bei weitem nicht ausreichend gesorgt, — ungerechnet, daß die unteren Stufen so wie die einklassigen Schulen sich ohne *ein* besonderes Wiederholungsbuch behelfen müssen. So steht die Sache, auch wenn bloß die bisher üblichen sprachlichen Lernziele maßgebend sein sollen. Meine Vorschläge haben aber ein beträchtlich *höheres* Ziel der Sprachschulung im Auge. Soll nun dieses höhere Ziel gelten, dann ist vollends klar, daß die Sach-Lesebücher nicht ersetzt werden können durch kurze, kompendiarische *Leitfäden* mit ihrer trockenen, verstümmelten Redeweise, und noch weniger, wie die Schulbehörde bei den unteren Stufen und bei den wenigklassigen Schulen wähnt, bloß durch eine — *leere Stelle*.

Die vorstehenden Mitteilungen und Auseinandersetzungen hatten den Zweck, meine praktischen Reformvorschläge, insbesondere das Realien-Lesebuch, noch etwas genauer zu begründen, als es in der Schrift geschehen war. Ist dieser Zweck wirklich erreicht, so werden sie hoffentlich auch dazu beitragen, die mehrfachen *Mißverständnisse* wegzuschaffen, welche in den bisherigen Verhandlungen über diese Streitsache mitgespielt und die Verständigung aufgehalten haben. Dieser Mißverständnisse waren, wie früher erwähnt, vornehmlich zwei:

Erstlich wurde verkannt, daß der Schwerpunkt meiner Schrift nicht in den praktischen Vorschlägen, sondern in neuen theoretischen Grundsätzen und Zielsetzungen liegt; daß mithin die vorgeschlagenen Hülfsmittel nur nach diesen neuen Zielen beurteilt werden können, und sonach die Kritik sich auf diese Ziele und die dahinterstehenden principiellen Erwägungen zu richten hat.

Zum andern wurde anscheinend angenommen, meine Vorschläge hätten in erster Linie eine Reform des *Real*unterrichts und erst in zweiter Linie eine Reform des Sprachunterrichts im Auge, — während es sich gerade umgekehrt verhält.

Vielleicht war das erste Mißverständnis nur eine Folge des zweiten.

Sollte meine Schrift an diesen Irrungen mit schuld gewesen sein, so haben hoffentlich die vorstehenden Ergänzungen diesen Fehler wieder gut gemacht. Zu demselben Zwecke möchte auch die nachstehende Bemerkung noch dienen.

Wie der Leser gesehen hat, gingen meine ursprünglichen Gedanken ausschließlich vom Sprachunterricht aus; die vorgeschlagenen Mittel konnten daher vornehmlich nur dieses Lehrfach im Auge haben. Die Beobachtungen hatten darauf geführt, daß im Sprachunterricht eine Reform nötig sei, und die weiteren Überlegungen hatten ergeben, daß diese Reform nur mit Hülfe der sachunterrichtlichen Fächer möglich sei. Die Hülfsleistung, welche vom Sachunterricht gewünscht wurde, war jedoch keine fremde Zumutung, sondern etwas, was dieser ohnehin thun muß, wenn er seinen eigenen Lernzwecken recht dienen will. Zwar ist das, was ich dieserhalb fordere (Wörterheft, Fragebuch, Lesebuch), in der gangbaren Praxis meistens nicht in Übung; allein es tritt darum doch keineswegs mit der im Sachunterricht geltenden methodischen Theorie in Konflikt — im Gegenteil, die vorgeschlagenen neuen Lehrübungen sind in meinen Augen nur eine Konsequenz der allgemein anerkannten methodischen Grundsätze. So war wenigstens meine Ansicht. Im strengen Sinne hätte ich also eigentlich nicht von einer „Reform“ des Realunterrichts reden dürfen, da mit diesem Ausdrucke nicht lediglich eine Hebung der nachhinkenden Praxis, sondern vielmehr eine Verbesserung der wegweisenden Theorie bezeichnet zu werden pflegt. Warum ich dennoch geglaubt habe, von einer „Reform“ des Realunterrichts sprechen zu dürfen, wird sich im Verfolg zeigen.

Anders verhielt es sich beim Sprachunterricht. Hier hatte meine Schrift in der That eine Reform der gangbaren methodischen Theorie im Sinne und damit selbstverständlich auch der üblichen Praxis. Psychologische Studien und andere Beobachtungen hatten mich zu einer Ansicht von dem Wesen und den Wegen der Sprachbildung geführt, welche von der bisherigen und namentlich in den höheren Schulen herrschenden beträchtlich abweicht. Der Hauptunterschied tritt darin zu Tage, daß ich zwar für die eigentlichen Sprachstunden das belletristische Lesebuch ebenfalls als das centrale Lehrmittel anerkenne, im übrigen aber glaube, daß die wirksamsten und unentbehrlichsten Nährquellen der Sprachbildung nicht in der belletristischen Litteratur, sondern in den drei sachunterrichtlichen Stoffen und ihrer Litteratnr liegen. Damit hängt dann der weitere Unterschied zusammen, daß nach meiner Ansicht die Sprachschulung sich höhere bezw. andere Ziele stecken muß als bisher und zwar rundum: in der Lesefertigkeit, im Lese-Verständnis, im sachgemäßen Reden und

im Aufsatzschreiben. Nun waren aber die diesen gesteigerten Zielen entsprechenden neuen Lern-Hülfsmittel (Lesebuch, Fragebuch und Wörterheft) innerhalb des eigentlichen Sprachunterrichts nicht zu haben, sondern nur im Sachunterricht; woraus dann für die praktische Ausführung die weitere Konsequenz sich ergiebt, daß die betreffenden Lehrübungen zum Teil auch in den sachunterrichtlichen Stunden vorgenommen werden mußten. Bei den sog. Realfächern deutet der Name des wichtigsten Hülfsmittels (Realien-Lesebuch) diese Doppelstellung auch an: der Hauptname „Lesebuch" weist darauf hin, daß sein Hauptzweck auf der Seite der Sprachbildung liegt; während der Beiname sagt, daß der Stoff den beiden Realfächern angehört und somit das Buch auch dort etwas zu thun hat.

Hätte nun der Titel meiner Schrift nur von einer „Reform des Sprachunterrichts" geredet, während doch auch bestimmte Hülfen und Änderungen im Realunterricht gefordert wurden, so mußte ich befürchten, daß manche Leser ob dieser letzteren Forderung stutzen würden und namentlich manche Freunde des Realunterrichts denken möchten, diesen Fächern solle eine ihnen fremde Arbeit aufgedrängt werden. Um diesem Mißverständnis vorzubeugen, entschloß ich mich, frischweg auch von einer Reform des Realunterrichts zu reden.

Aber auch noch eine andere Besorgnis drängte dahin. Kein Lehrgegenstand fühlt sich in seiner methodischen Theorie so sicher als der Sprachunterricht, namentlich seitdem durch Kellners, Magers, Wackernagels, Ottos u. a. Verdienst das übermäßige Grammatisieren eingeschränkt und dafür das belletristische Lesebuch in den Mittelpunkt gestellt worden war, und nun die Volksschulen sich mit den höheren Schulen in einem Gleise wußten. Wehe dem, der es wagen wollte, dieses Sicherheitsgefühl in seiner Ruhe zu stören! Gleichwohl war ich im Begriff, ein solcher Störenfried zu werden. Meine Forderung, daß für die Sprachbildung drei neue Lern-Hülfsmittel nötig seien, und daß schon allein die sachunterrichtlichen Lesebücher mindestens ebenso nötig seien als das belletristische Lesebuch, mußte der herrschenden Sprachmethodik stark in die Parade fahren. Dazu kamen noch mehrere Einzelketzereien. So die Behauptung: der Begriff und die übliche Einteilung des sprachlichen Lesebuches bedürften einer Revision; sodann die andere: der Wert der belletristischen Litteratur für die schulmäßige Sprachbildung werde überschätzt resp. verkehrt geschätzt; drittens: man möge die Grammatik noch mehr ermäßigen und dafür mehr Onomatik treiben. Ich mußte darum darauf gefaßt sein, daß von seiten der herrschenden Sprachmethodik sich anfänglich vielfach ein lebhafter Widerspruch erheben werde. Darin lag auch nichts Schlimmes; im Gegenteil, denn ohne Durchsprechen kommt die Wahrheit

weder völlig an den Tag, noch kann sie bis zu den abgelegenen Stellen durchdringen. Allein bei dem vielerlei Neuen, was meine Schrift zur Sprache brachte, war zu besorgen, daß das Streiten — wie es nur zu häufig zu geschehen pflegt — sich auf Nebensächliches werfen und darüber mein Hauptanliegen in Vergessenheit geraten werde. Um diesem Mißverlauf des sprachmethodischen Disputierens vorzubeugen, schien es mir ratsam, von vornherein die Freunde des Realunterrichts mit ins Interesse zu ziehen, damit sie darüber wachen möchten, daß die Hauptsachen, die auch den Realien zu gute kommen sollten, nicht aus dem Auge verloren würden. Darum entschloß ich mich denn, auch auf dem Titel schon ausdrücklich von einer Reform des Realunterrichts zu reden. War hier der Ausdruck „Reform" auch insofern nicht zutreffend, als ich annahm, daß die geltende Methodik der einzelnen Realfächer im wesentlichen mit meiner eigenen Ansicht übereinstimme, so lag doch andrerseits auch eine bestimmte Berechtigung dazu vor. Es giebt eine Instanz, die über der Methodik der Einzelfächer steht: es ist die Theorie des Lehrplans. Meine Schrift macht nun aus der Theorie des Lehrplans den Grundsatz geltend: in der Erziehungsschule müssen die Lehrfächer insgesamt ein Geglieder, einen Organismus bilden, wo ein Glied der andern bedarf und eins den andern nützt; die einzelnen Lehrgegenstände sind demnach zwar selbständig, aber nicht isoliert zu betreiben, sondern vielmehr so, daß sie einander mit ihrer eigentümlichen Gabe dienen können; das gilt vor allen Dingen vom Sachunterricht und Sprachunterricht. Zu den Grundsätzen, auf welche sich meine praktischen Vorschläge stützen, gehört auch dieser. Von der gangbaren Methodik wird derselbe aber bei weitem noch nicht allgemein anerkannt, am wenigsten von den Seminaren und von den behördlichen Lehrvorschriften. Insofern war ich also in der That wohlberechtigt, auf dem Titel meiner Schrift auch ausdrücklich von einer „Reform" des Realunterrichts zu sprechen.

Noch eine dritte Erwägung drängte dahin. Sie hatte gerade das Interesse der Realien im Auge, insbesondere dies, daß diese Fächer allgemein als vollberechtigt, als notwendig anerkannt werden möchten. Bekanntlich hat der Realunterricht unter den Schuloberen, Geistlichen und anderen einflußreichen Personen noch viele Gegner. Es sind dies namentlich die Anhänger der früheren Regulative; doch gehören auch manche dazu, die im Religionsunterricht keineswegs mit den Regulativen einverstanden waren. Sie erkennen für die höheren Schulen den Realunterricht zwar an, bestreiten aber seine Berechtigung in der Volksschule, unter Berufung auf den Grundsatz: non multa sed multum, und halten die Einführung desselben durch die „Allgemeinen Bestimmungen" nicht für eine Wohlthat.

Sie behaupten: die bisherigen Lehrgegenstände, die doch nötiger seien als die Realien — wie auch die „Allgemeinen Bestimmungen" anerkennten, da sie die Realien erst nach denselben aufzählten — würden durch die neuen Fächer beeinträchtigt; namentlich widerfahre dies dem Sprachunterricht und hier wieder besonders dem so wichtigen Lesen. Die traditionellen Fürsprecher des Realunterrichts hatten und haben diese Gegner nicht zu überzeugen vermocht, wie am Tage ist. Woran lag das? Jene Fürsprache stützte sich bloß auf den Eigenwert, den unmittelbaren Nutzen jedes Realfaches, nahm aber nicht die Theorie des Lehrplans zu Hülfe, welche fordert, daß die Lehrgegenstände insgesamt ein Ganzes, ein organisches Gegliederdarstellen, worin kein Glied fehlen darf, wenn nicht auch die andern Glieder Schaden leiden sollen. Genügt bloß der Hinweis auf den Eigenwert, um für einen neuen Lehrgegenstand die Berechtigung im Lehrplane zu beanspruchen, dann ließen sich auch noch andere Lehrstoffe als nützlich empfehlen, z. B. die Stenographie, die Volkswirtschaftslehre u. s. w.; allein mit der Nützlichkeit ist noch nicht die Notwendigkeit bewiesen, und darum handelt es sich doch. Eine theoretische Widerlegung der Realien-Gegner war demnach vom traditionellen, empiristischen Standpunkte aus nicht möglich. Einen Widerpart durch Machtworte, durch eine Ministerialverfügung, zum Schweigen bringen, heißt nicht ihn wissenschaftlich besiegen. Ließ sich nun hoffen, daß diese Fürsprecher des Realunterrichts auf praktischem Wege die gegnerischen Befürchtungen widerlegen würden, nämlich durch die thatsächlichen Leistungen der Schulen? Ebenso wenig; denn da z. B. der Sprachunterricht mehrere Stunden hatte an die Realien abgeben müssen, — wie sollte nun in der kürzeren Zeit dasselbe geleistet werden, was früher geleistet worden war, zumal im Lesen? Der Realien-Leitfaden ist ja doch kein Lesebuch; und den ein- und zweiklassigen Schulen war obendrein sogar dieses Lern-Hülfsmittel versagt, so daß sie nicht einmal in den Realfächern, geschweige im Sprachunterricht das Gebührliche zu leisten vermochten. Die Gegner des Realunterrichts blieben demnach unwiderlegt; ja sie konnten sich darauf berufen, daß das Manko in den sprachunterrichtlichen Leistungen ihre Befürchtungen bestätigt hätte. Kurz, es lag am Tage, daß von seiten der traditionellen Verteidiger der Realien weder eine theoretische noch eine praktische Überwindung der Regulativ-Anhänger möglich war. — Wie ganz anders stellt sich diese Streitfrage von meinem Standpunkte aus. Theoretisch war die Regulativ-Ansicht bereits durch die Theorie des Lehrplans widerlegt. (Vgl. meine Schrift: „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans", 1873. Ges. Schr. II. 1.) Meines Wissens hat sich von dorther auch keine einzige Stimme öffentlich dawider gemeldet. Die weitere Schrift: „Der didaktische Materialismus"

(1879. Ges. Schr. II. 2) hatte dann diese Widerlegung noch bekräftigt. Die vorliegende dritte Schrift (1883) hatte sich nun die praktische Widerlegung zum Ziel gesetzt; sie legte dar, daß durch die von mir vorgeschlagenen Lern-Hülfsmittel, insbesondere durch das Real-Lesebuch, im Sprachunterricht nicht nur die früheren Leistungen, sondern beträchtlich höhere erzielt werden könnten, und zwar nicht bloß in den vielklassigen Schulen, sondern auch in den ein- und zweiklassigen, und dazu nicht bloß auf der Oberstufe, sondern auch auf der Mittel- und Unterstufe. Die Realien-Gegner resp. Regulativ-Anhänger waren somit theoretisch und praktisch widerlegt. Bei denjenigen unter ihnen, welche für Gründe zugänglich waren, ließ sich demnach hoffen, daß sie die Einführung des Realunterrichts, falls er in dieser Weise betrieben werde, als eine wirkliche Wohlthat anerkennen würden. Die übrigen freilich, die von alten Vorurteilen nicht lassen können oder fremde Tendenzen verfolgen, mußten in mir ihren schlimmsten Widerpart sehen; und ich mußte darauf gefaßt sein, daß sie die von der bisherigen Sprach-Methodik herkommenden Einwendungen eifrig benutzen würden, um meinen praktischen Vorschlägen den Weg zu verlegen. So stand denn meiner Schrift bevor, gleichzeitig wider eine zwiefache Gegnerschaft sich wehren zu müssen: einerseits wider die unzugänglichen Regulativ-Anhänger und andrerseits wider gewisse konservative Sprach-Methodiker, — ungerechnet eine dritte Art von Gegnern aus dem eigenen Lager, die Leitfaden-Anhänger. Unter diesen Umständen schien es mir darum geboten, alle wahren Freunde des Realunterrichts von vornherein darauf aufmerksam zu machen, daß es sich bei diesem Kampfe im letzten Grunde um die Vollberechtigung der Realfächer handele, oder genauer gesagt: um den einzig möglichen Weg, diese Vollberechtigung sicher zu stellen. Das war der dritte Grund, der mich bewog, auch auf dem Titel schon die Realienfrage in Sicht zu bringen. Mochten nun immerhin manche glauben, in den vielklassigen Schulen sei ihr gewohnter Leitfaden für den sachlichen Lernzweck ausreichend, so mußten sie sich doch ernstlich fragen, ob bei diesem Lern-Hülfsmittel die Vollberechtigung der Realien genügend gewahrt sei, zumal in den wenigklassigen Schulen und auf der Mittel- und Unterstufe. Und selbst wenn sie auch dies gutmütig glaubten, so mußten sie doch anerkennen, daß meine sprachunterrichtlichen Vorschläge ganz besonders die möglichste Sicherung des Realunterrichts zum Zweck habe; und daß darum alle Freunde der Realien, gleichviel wie sie über die Leitfaden- und Lesebuchfrage denken, alle Ursache hätten, mir zu helfen, daß wenigstens dieser Zweck erreicht werde.

Es geht aber in der Welt oft wunderlich zu. Von wo ich lebhaften Widerspruch erwartet hatte, nämlich von seiten der starren Regulativ-Anhänger

und von seiten gewisser konservativer Sprach-Methodiker, — gerade von daher ist meines Wissens kein erheblicher Widerspruch gekommen. Dagegen von wo ich kräftige Unterstützung erhofft hatte, nämlich von seiten der Freunde des Realunterrichts, — gerade von dort her sind die gegnerischen Stimmen aufgetreten und zwar nur von dort her. Es zeigt sich dies darin, daß ihre Bedenken und Einwendungen in der Hauptsache darauf hinauslaufen, bei einem Realien-Lesebuche werde in diesen Fächern das sachliche Lernen in mehrfacher Weise zu kurz kommen. Da kann ich doch nicht umhin zu fragen, was sie berechtigt zu argwöhnen, daß mir der sachliche Lerngewinn in den Realien weniger am Herzen liege als ihnen. Wer unter ihnen und wer unter den jetzt lebenden pädagogischen Schriftstellern überhaupt ist denn eher und eifriger für einen selbständigen Realunterricht eingetreten als ich? Und wenn es sich um die bildende Durcharbeitung des Stoffes handeln soll: wer unter ihnen und wer unter den jetzt lebenden pädagogischen Schriftstellern hat denn energischer und unverdrossener auf ein dahin zielendes Lehrverfahren gedrungen, und wer von ihnen hat mehr für die psychologische Erforschung und Klarstellung der verschiedenen Lehroperationen gearbeitet, als es von mir geschehen ist? Schon zur Zeit der Regulative, als der Religionsunterricht das einzige sachunterrichtliche Fach war, welches in der Volksschule selbständig betrieben werden konnte, habe ich wider den damals in den Seminaren und Schulen herrschenden Memorier-Materialismus und die unanschauliche Vorführung der biblischen Geschichte unausgesetzt angekämpft, aber mich leider in diesem Kampfe sehr einsam fühlen müssen. Und nun sollte ich in meinem Alter die methodischen Grundsätze verleugnen können, die mir in den jüngeren Jahren am Herzen lagen? Endlich muß ich im Namen aller zurückgesetzten Schulen fragen: wer von ihnen hat denn der bedrängten Lehrer der ein- und zweiklassigen Schulen und der Mittelstufen sich fürsprechend angenommen, denen im Realunterricht ein besonderes Lern-Hülfsmittel verweigert wird, obschon sie es am nötigsten haben? — und wer von ihnen hat sich die Mühe gegeben, darüber nachzudenken, wie für diese Schulen und Stufen das wirklich geeignete Lern-Hülfsmittel beschafft werden könne? Schreiber dieses hat das alles, wie schon vor 1872 so bis heute, nach besten Kräften gethan, wie in seinen Schriften vor Augen liegt. — Von einem Abfall von den zeither vertretenen methodischen Grundsätzen ist in der nachstehenden Schrift auch nicht die leiseste Spur zu finden. Was immer für Lehrübungen die Pädagogik zu nennen weiß, welche zur anschaulichen Vorführung und bildenden Durcharbeitung des Realienstoffes nötig sind, — die sollen und müssen auch bei mir ohne irgend eine Minderung vorgenommen werden; was meine praktischen Vorschläge wünschen,

das ist nicht ein Abzug, sondern ein Plus. Woher denn nun die Besorgnis, daß bei mir die Sachbildung in den Realien zu kurz kommen werde? Es verhält sich ja gerade umgekehrt. Hat aber vielleicht einer der Herren Kritiker noch eine neue notwendige Lehrübung für das sachliche Lernen entdeckt, die mir und meinesgleichen unbekannt geblieben wäre: wohlan, so nenne er sie; dann soll auch diese noch mit vorgenommen werden, und ich will ausdrücklich bezeugen, daß ich dieselbe von ihm gelernt hätte. Mehr kann man doch nicht von mir verlangen. Wie nun unter den wahren Freunden des Realunterrichts jemand sich berufen halten könnte, meiner Schrift gegenüber als Wächter des bildenden Lehrverfahrens aufzutreten, ist mir schlechterdings unerfindlich.

Unter den gegnerischen Stimmen befindet sich befremdlicherweise auch eine aus der Zillerschen Schule. Allerdings lag hier ein Anlaß vor. Aber welcher? Meine Schrift hatte die in jener Schule übliche Weise, bei historischen (biblischen und profan-geschichtlichen) Stoffen schon in der Anschauungsoperation ein Buch mit zu benutzen, d. h. die Geschichte von den Schülern von vornherein lesen zu lassen, nochmals entschieden verworfen; da nach meiner Ansicht bei allen sachunterrichtlichen Fächern für die Anschauungsvermittelung nur das Beste, d. i. das freie mündliche Lehrwort, gut genug ist. Jene Buchbenutzung stammt aus der Kirchenpraxis: der Pastor liest den Text vor und predigt dann darüber. Die alte Schule machte dies nach: der Lehrer ließ die Geschichte von den Schülern lesen, gab dabei die nötigen Erklärungen und sprach dann das Gelesene näher durch. Auch die Regulative gestatteten auf der Oberstufe dieses Lesen in der Anschauungsoperation. Damit hängt auch wohl zusammen, daß die Regulative glaubten, den Realunterricht an die sog. realistischen Stücke des belletristischen Lesebuches anschließen zu können. Ziller hatte allerdings jene altherkömmliche Lese-Manier wesentlich verbessert; allein das starre Buchwort läßt sich mit keinerlei künstlichen Mitteln so verbessern, daß es dem lebendigen mündlichen Worte gleichwertig wird. Jene Buchbenutzung an dieser Stelle entsprach auch durchaus nicht den eigentlichen Grundsätzen Zillers; der Respekt vor dem Herkommen mußte ihn dazu verleitet haben. Den einzig richtigen Weg der Anschauungsvermittelung in allen sachunterrichtlichen Fächern, den des mündlichen Lehrwortes, kannte auch Ziller recht gut; er hat denselben ebenfalls verbessert und nannte ihn den „darstellenden Unterricht"; leider wandte er bei historischen Stoffen in der Regel jenen alten Lese-Weg an. Mein Protest wider diese verkehrte Anwendung geschah also in Wahrheit im Interesse der Zillerschen Grundsätze und im Interesse eines bildenden Sachunterrichts. Wenn nun jemand aus der Zillerschen

Schule an meiner Schrift etwas auszusetzen findet, so kann dies jedenfalls nicht mit einem Interesse für die wahre, auf möglichste Anschaulichkeit gegründete Sachbildung zusammenhängen. Gewiß ist auch, daß alle übrigen Schulmänner, die sich mit mir zum Pestalozzischen Anschauungsprincip bekennen, und wissen, was sie bekennen, in diesem Punkte auf meiner Seite stehen. Ohne Zweifel wird die Zillersche Schule jene verkehrte Anwendung des Lesens in der Anschauungsoperation allmählich von selbst fallen lassen.*)

Fordert nun meine Schrift hinsichtlich der bildenden Durcharbeitung des Stoffes nicht nur nicht weniger, als bisher üblich war, sondern sogar mehr, selbst mehr als in der Zillerschen Schule, so bliebe unter den Freunden des Realunterrichts bloß das einzige Bedenken noch möglich, daß bei meinem Lehr- und Lernverfahren das ihrerseits gewünschte Quantum der realistischen Kenntnisse herabgedrückt werden möchte. Dieser Befürchtung gegenüber wird meinerseits allerdings zugegeben werden müssen, daß dieselbe möglicherweise eintreffen könnte, weil ich nicht weiß, welches Quantum man im Sinne hat. Ja, ich will noch mehr einräumen; da meinerseits eine höhere Qualität des Wissens erstrebt wird, so ist wahrscheinlich, daß dadurch die bisherige Quantität sich vermindert. Die Sache steht so. Meine Hauptsorge richtet sich lediglich auf die Qualität der Bildung, also auf möglichst anschauliche Vorführung und auf die bildende Verarbeitung des Stoffes, und das verschafft mir den Vorteil, daß ich der übrigen Sorgen enthoben werde, da dann das richtige Quantum sich von selbst einstellt. Denn in einen Topf mehr hineinzugießen, als hineingeht, — das hat meines Wissens bis jetzt noch niemand fertig gebracht. Was aber mehr hineingeschüttet wird, das ist verloren. So brauche ich also bei meinem Verfahren zweitens nicht zu besorgen, daß verlorene Arbeit geschähe. Und endlich sagen die Ärzte: der Mensch lebt nicht von dem, was er ißt, sondern von dem, was er verdaut; wer mehr ißt, als er verdauen kann, hat nicht nur keinen Nutzen davon, sondern riskiert auch, daß die Verdauungskraft geschwächt und die Gesundheit geschädigt werde. Das gilt unzweifelhaft auch von der geistigen

*) Nebenbei mag noch bemerkt sein, daß dem Zillerschen Buch-Gebrauch doch ein richtiger Gedanke zum Grunde lag, der nur im Sachunterricht nicht am Platze war. Dieser Gedanke ist der, daß der Schüler auch planmäßig zu einem selbstthätigen (selbstforschenden) Lese-Verständnis angeleitet werden muß. Wie das zu machen ist, hat Ziller gut gezeigt. Die rechte Stelle dafür kann aber nur der Sprachunterricht, das belletristische Lesebuch, sein, — wie auch schon dadurch sich andeutet, daß es eine Seite des Lesens ist, die gepflegt werden soll. Übrigens wird auch hier, zumal bei wichtigeren Lesestücken, dieser Buch-Weg mit dem des mündlichen Lehrwortes abwechseln müssen.

Ernährung. Bei meinem Lehrverfahren bin ich also drittens auch von der Sorge befreit, das Stoffquantum zu hoch zu bemessen und dadurch die Lernkraft und die geistige Gesundheit zu schwächen. — Sollten nun unter den Gegnern meiner praktischen Vorschläge solche sein, denen um ihr bisheriges brillantes Stoffquantum bange ist, so wäre zu wünschen, daß sie dies auch ausdrücklich sagten, damit wir übrigen wissen, mit welcher Species von Methodikern wir es zu thun haben. Meinerseits würde ich es dann nicht für nötig halten, mich um ihre Kritik zu bekümmern.

Die vorstehenden Mitteilungen haben meines Erachtens zur Genüge klargestellt, daß der Hauptzweck meiner Reformvorschläge nicht — wie gegnerischerseits geglaubt worden zu sein scheint — auf dem Gebiete des Sachunterrichts, sondern auf dem des Sprachunterrichts liegt; und daß es ein noch größerer Irrtum sein würde, zu befürchten, bei diesen Vorschlägen käme das sachliche Lernen nicht zu seinem Recht, da erwiesenermaßen mein Lernziel auch hier intensiv ein höheres ist als das hergebrachte.

Sollte daher bei den bisherigen Gegnern jenes Mißverständnis in der That vorhanden gewesen sein, so möchte ich glauben, daß ihnen nach den hier gegebenen Aufklärungen meine Vorschläge, beides auf dem sachunterrichtlichen wie sprachunterrichtlichen Gebiete, in einem anderen Lichte erscheinen werden, und eine etwaige neue Prüfung zu einem günstigeren Endurteile gelangen würde. Alle entschiedenen Freunde des Realunterrichts, die bisher irgend welche Bedenken hegten, seien darum gerade im Interesse dieser Lehrfächer angelegentlich und freundlichst gebeten, eine solche Prüfung nochmals vornehmen zu wollen. Wie auch das Ergebnis ausfallen mag, und ob auch verschiedene Einzelfragen streitig blieben, jedenfalls würden dann die weiteren Verhandlungen für die objektive Wahrheit förderlicher sein, als die bisherigen es zu meinem Bedauern gewesen sind.

Um dies desto sicherer zu erreichen, wird freilich bei solchem Verhandeln zweierlei nötig sein:

Zum ersten, daß nicht aus dem Auge gelassen wird, worin wir (als Freunde des Realunterrichts) bereits **einig** sind und sein müssen;

zum andern, daß der kritische Blick sich zunächst nicht auf die praktischen Vorschläge, sondern auf die von mir aufgestellten Ziele und die dahinter stehenden Grundsätze richte, da die Vorschläge nur an diesen Zielen gemessen werden können, und daß dann die grundsätzlichen wie die praktischen **Kontroversfragen** bestimmt festgestellt werden.

Als diejenigen einschlägigen Grundsätze, worin wir **einig** sind, werden wohl die folgenden gelten können:

1. Im Lehrplan der Volksschule müssen — neben dem Religionsunterricht — auch die (humanistischen und naturkundlichen) Realfächer als selbständige Lehrgegenstände gebührend vertreten sein und zwar
   in allen Schulen (auch in den ein- und zweiklassigen) und auf allen Stufen.
2. In den beiden Realfächern muß der Lehrstoff — gerade wie im Religionsunterricht — möglichst anschaulich vorgeführt und schulgerecht durchgearbeitet werden, mithin dürfen auch die dazu nötigen Lern-Hülfsmittel nicht fehlen: und zwar
   in allen Schulen (auch in den wenigklassigen) und auf allen Stufen.

(Wer diese beiden Grundsätze nicht vollaus anerkennt, — wer etwa die ein- und zweiklassigen Schulen zurücksetzen und ihnen (so wie den unteren Stufen) die geeigneten und unentbehrlichen Lern-Hülfsmittel versagen will, — dessen Urteil würde für mich hinsichtlich der folgenden Fragen keinen Wert haben.)

Unter den noch **zu besprechenden Fragen** dürften die folgenden die wichtigsten sein:

1. (Aus der Theorie des Lehrplans.) Sind alle Lehrfächer, ob zwar selbständig, doch so zu betreiben, daß sie mit der ihnen eigentümlichen Bildungskraft einander dienen, soweit es ohne Nachteil ihres eigenen Lernzweckes geschehen kann, — und gilt dies namentlich auch für das Verhältnis zwischen Sachunterricht und Sprachunterricht?
2. Hat Lessing recht, daß bei der sprachlichen Darstellung „die größte Deutlichkeit die größte Schönheit sei"? — und wenn Ja, was folgt daraus für die sprachliche Schulung?
3. Hat die Sprachbildung ihre Nährwurzel lediglich in der belletristischen Litteratur (im belletristischen Lesebuche), oder hat sie — nach Comenius — auch noch drei andere gleichwertige Nährquellen, nämlich in den drei sachunterrichtlichen Fächern? — und wenn Ja, und wenn Lessings Grundsatz gelten soll, ist dann nicht gerade der naturkundliche Unterricht in besonderem Maße wichtig für die Sprachbildung?
4. Wenn die in den drei sachunterrichtlichen Fächern liegenden Nährquellen der Sprachbildung voll ausgenutzt werden sollen, ist dann bei jedem dieser drei Fächer behufs der Wiederholung ein

auszugartiger sog. „Leitfaden“ ausreichend, oder ist ein eigentliches Sach-Lesebuch (als Vertreter der betreffenden fachwissenschaftlichen Litteratur) nötig?

(Bei dieser Frage müßten namentlich auch die besonderen Bedürfnisse der ein- und zweiklassigen Schulen und die unteren Stufen berücksichtigt werden. Eine Antwort, die sich um diese Schulen und Stufen nicht bekümmert hätte oder ihnen nicht gerecht werden könnte, würde für das Ganze wertlos sein und überdies jenen Schulen und ihren Lehrern gegenüber sich mit einer Gewissensschuld belasten.)

Dies die vier Haupt-Kontroversfragen.

5. Sind zu demselben Zwecke auch bei jedem der drei sachunterrichtlichen Fächer gedruckte Wiederholungsfragen (Fragebuch) und ein sachlich-sprachliches Wörterheft zu empfehlen?

(Diese beiden Vorschläge wollen gesondert geprüft sein, und sollten überhaupt erst dann zur Sprache kommen, wenn über die Hauptfrage (ob Leitfaden oder Lesebuch) vorher entschieden ist. — Bei den „Fragebüchern“ muß wiederum das Bedürfnis der ein- und zweiklassigen Schulen, die auf sog. stille Beschäftigung der Schüler angewiesen sind, besonders mit ins Auge gefaßt werden. Überdies wäre zu erwägen, ob solche Wiederholungsfragen in passender Form auch schon auf der Mittelstufe zweckmäßig sind.)

Weiß jemand die vorstehenden Einigungs-Sätze wie die Kontroversfragen noch etwas genauer und schärfer zu fassen, so kann das meinerseits nur willkommen geheißen werden.

Für die weiteren Verhandlungen in der Presse und in den Lehrerkonferenzen möchte ich den Freunden des Realunterrichts, gleichviel ob sie meinen Reformvorschlägen zustimmen oder nicht, noch zwei formelle Wünsche ans Herz legen. Es sind Anliegen, die uns allesamt gleichmäßig angehen.

Erster Wunsch.

Derselbe betrifft die der Pädagogik zu wünschende Freiheit.

Bei praktischen Fragen, auch wenn sie theoretisch recht wohl auszumachen wären, läßt sich erfahrungsgemäß doch nur dann eine allgemeine Verständigung hoffen, wenn auch eine Prüfung durch praktische Versuche möglich resp. gestattet ist. Bekanntlich fehlt viel daran, daß die Pädagogik einen Überfluß an Freiheit genösse; und die praktische Erprobung neuer Lehrwege findet sich im öffentlichen Schulwesen erst recht eingeengt. Wenn die Lehrer diesen Punkt nicht schärfer ins Auge fassen und fester im Auge

behalten als bisher, dann steht nicht nur keine Besserung zu erwarten, sondern die Einengung wird von Jahr zu Jahr und mit jedem neuen Minister und mit jedem neuen Schulrat zunehmen, bis im ganzen preußischen Staate der Unterricht ebenso genau uniformiert ist wie das Exerzieren. Wie lange würde es dann dauern, bis ein neuer pädagogischer Gedanke in die Praxis eindringen könnte! Selbst jetzt ist dies schon ungemein erschwert. In meiner Schrift war darum mit Fleiß bemerkt: in unserer streitigen Frage möge die Schulbehörde beiden Ansichten Raum gewähren, das ihnen dienlich scheinende Lern-Hülfsmittel erproben zu können. Ich hatte also ebensowohl die Freiheit der Leitfaden-Freunde befürwortet als die der Lesebuch-Freunde, und gab mich der Hoffnung hin, die ersteren würden meinem Beispiele folgen. Unter den gegnerischen Stimmen in der Presse ist mir aber keine einzige zu Gesicht gekommen, die von meiner Bemerkung Notiz genommen hätte; im Gegenteil, alle stritten wider die Idee des Real-Lesebuches derart, wie wenn sie wünschten, die Schulbehörde möchte vor diesem neuen Lern-Hülfsmittel ja die Thür verschlossen halten. Wie soll denn die Pädagogik zu der ihr so benötigten Freiheit gelangen, wenn die Lehrer selber nicht dafür eintreten? Daß die Schulbehörde uns diese Freiheit auf dem Präsentierteller entgegenbringen werde, wird doch wohl niemand glauben. Also, üben wir doch erst selber Liberalität!

Für die Lesebuch-Freunde lag die Sache um so übler, weil der Gebrauch eines realistischen Leitfadens gestattet war, der Gebrauch eines Realien-Lesebuches aber — bis jüngst hin — nicht. Überdies ist doch der Leitfaden nur bei drei- und mehrklassigen Schulen erlaubt; die ein- und zweiklassigen Schulen dagegen, wo ein geeignetes Wiederholungsbuch am nötigsten wäre, sollen sich ohne ein solches behelfen. Endlich gehen auch bei den begünstigten vielklassigen Schulen wieder die unteren Stufen leer aus, da nur auf der Oberstufe ein Leitfaden gebraucht werden darf; für die unteren Stufen wissen weder die Leitfaden-Freunde noch die Schuloberen Rat. Die Lesebuch-Freunde wissen hier Rat, auch für die ein- und zweiklassigen Schulen; und sie wissen dazu: wenn die wertvolle Hülfe des Sachunterrichts für die Sprachbildung voll ausgenutzt werden soll, dann gerade auf den unteren Stufen geeignete (d. i. den realistischen Lektionen genau angepaßte) Real-Lesebücher vorhanden sein müssen. Zu allen jenen Widersprüchen in den behördlichen Vorschriften kommt auch noch der, daß in der biblischen Geschichte ein ausführliches Lesebuch gefordert, also ein auszugartiger Leitfaden für unzweckmäßig erklärt wird, während in den beiden Realfächern gerade umgekehrt höchstens ein auszugartiger Leitfaden gestattet ist, also ein ausführliches Lesebuch für unzweckmäßig erklärt wird. Bei solcher Ratlosigkeit

der Schulbehörde, wie sie in diesen zahlreichen Widersprüchen zu Tage tritt, muß es der Pädagogik übel ergehen und vollends ihrer Freiheit. Möchten daher alle Freunde des Realunterrichts, gleichviel wie sie in unserer streitigen Frage denken, mit vereinten Kräften einmütig dahin wirken, daß

1. zur Ehre unseres preußischen Schulwesens wenigstens die offenbaren Widersprüche aus den behördlichen Vorschriften verschwinden, und
2. auch das Real-Lesebuch überall Freiheit erhält, sich praktisch bewähren zu können.

Zweiter Wunsch.

Derselbe gilt der Vollberechtigung des Realunterrichts im Lehrplan und der Sicherung dieser Vollberechtigung. Man wird vielleicht fragen: ist denn diese Vollberechtigung nicht seit 1872 durch die „Allg. Best." anerkannt und ausgeführt? oder droht den Realfächern irgend eine Gefahr? Nun, was mich veranlaßt, dieserhalb einen Wunsch auszusprechen, wird sich bald finden. Werfen wir zu dem Ende einen Blick auf die Geschichte des Realunterrichts seit 1872. Sonderlich erfreulich ist diese Geschichte gerade nicht, aber sehr lehrreich — für denjenigen, der aus dem Unerfreulichen etwas lernen will.

Schon seit mehr als zwei Jahrhunderten — seit Comenius — hatten die Realien an die Schulthür geklopft. Anderthalb hundert Jahre lang hatte selbst bei den höhern Schulen keine Schulbehörde auf dieses Klopfen geachtet. Bei den Volksschulen kam es ihr erst unter dem Ministerium Falk zu Gehör: die „Allg. Best." öffneten endlich dem selbständigen Realunterricht die Thür.

Waren nun die beiden Realfächer (Menschenleben und Naturkunde) wirklich als vollberechtigte Lehrgegenstände anerkannt, und war diese Anerkennung durchgeführt? Das allgemeine Publikum und selbst ein großer Teil des Lehrerstandes scheint das angenommen zu haben. Meines Wissens ist in der pädagogischen und anderen Presse keine Stimme laut geworden, die etwas vermißt hätte, — außer der meinigen, die freilich auch hier wieder sehr einsam stand. Gewiß war es ein großer Schritt vorwärts, den das Ministerium Falk im Realunterricht that, und dieses Verdienst wird die Schulgeschichte nicht vergessen. Allein wenn das gelten soll, wie Comenius die Stellung und Bedeutung der Realien im Lehrplan begriff, dann lassen die „Allg. Best." in dieser Beziehung noch viel zu wünschen übrig. Es tritt dies in mehreren Stellen zu Tage.

Schon gleich im Eingange deutet ein äußeres Anzeichen darauf hin, daß die Berechtigung der Realien in Comenius' Sinne wahrscheinlich noch

nicht vollaus anerkannt sei, mithin auch im Unterrichtsbetrieb nicht voll zur Durchführung kommen werde. In der Aufzählung der Lehrgegenstände werden nämlich die Realien erst nach den bisher üblichen Lehrfächern genannt, gleichsam als Anhängsel, während sie doch begrifflich neben dem Religionsunterricht stehen müßten, weil sie mit diesem zusammen den Sachunterricht ausmachen. (Das österreichische Schulgesetz v. J. 1869 hat die richtige Aufzählung.) Dem Wortlaute nach muß jeder jene Art der Aufzählung so verstehen, daß die bisherigen Lehrfächer als Hauptgegenstände anzusehen seien, während die neu hinzugekommenen nur als Nebenfächer gelten dürften. Man könnte nun denken, jene Reihenfolge sei vielleicht mit schonender Rücksicht auf die Anhänger der Regulative gewählt worden, um denselben zu sagen, die Realien seien zwar zugelassen, jedoch nur als Nebenfächer. Allein so war es nicht gemeint, wie in den näheren Bestimmungen über den Unterrichtsbetrieb auch deutlich zu Tage tritt. Überdies erschien nicht lange nachher (1876) eine Regierungsverfügung, in welcher es heißt: „Die Schulinspektoren sollten mit besonderer Sorgfalt darauf halten, daß die Hauptlehrgegenstände, Religion, Muttersprache und Rechnen, die hervorragende Stellung im Volksschullehrplan, welche denselben durch alle bezüglichen Vorschriften zugewiesen ist, überall behaupten.“ Die Theorie des Lehrplans, wie Comenius sie faßte, redet so nicht. Nach ihr sollen die Lehrgegenstände insgesamt ein Gegliederbilden; es dürfen also nur solche Lehrfächer zugelassen werden, welche für den Gesamtzweck unentbehrlich sind, keiner mehr und keiner weniger. Je nach der Natur der Lehrstoffe und nach der Wichtigkeit ihrer Aufgabe für den Gesamtzweck muß nun jedem Fache eine bestimmte Stundenzahl zugewiesen werden; ist diese Stundenzahl ermittelt und festgestellt, dann will die jedem Fache zuerkannte Zeit auch voll ausgenutzt sein. Vor diesem Gebote sind alle Lehrgegenstände gleich; da ist es nicht statthaft, dem einen mehr, dem andern weniger Sorgfalt zu widmen, oder von Hauptfächern und Nebenfächern zu sprechen. Jedes Fach muß seine Aufgabe möglichst voll und ganz lösen, denn alle sind notwendig, und innerhalb dieser Notwendigkeit giebt es für den normalen Lehrbetrieb kein Mehr oder Weniger. Auch gebührt es sich in einem Schulgesetze, die Lehrgegenstände in einer Reihenfolge zu nennen, daß daraus merkbar wird, es liege dieser Ordnung eine wirkliche Theorie des Lehrplans zu Grunde. Die Aufzählung in den „Allg. Best.“ steht noch auf dem Standpunkte des bloßen Empirismus, gerade wie die Regulative; von einer Theorie ist nichts zu entdecken. Mangelhafte Ausdrücke und Begriffe an so wichtiger Stelle können sehr verhängnisvoll werden, wie wir das z. B. bei jenem Satze in der preußischen Verfassungsurkunde, der von

der „Leitung" des Religionsunterrichts spricht, sattsam erlebt haben und wahrscheinlich noch weiter erleben werden.

Besehen wir jetzt die näheren Bestimmungen über den Unterrichtsbetrieb.

Da muß vorab auffallen, daß die Berechtigung der Realien — dem Wortlaute nach — eigentlich nur für die Ober- und Mittelstufe anerkannt wird. Auf der Unterstufe ist wohl der Religionsunterricht ausdrücklich als ein besonderes Lehrfach bezeichnet, nicht aber der Realunterricht; dafür steht dort „Anschauungsunterricht" resp. „Heimatskunde". Man kann dies allerdings so verstehen, daß es nur ein zusammenfassender Ausdruck für die Realstoffe sein soll. Allein daß die geschichtlichen und naturkundlichen Stoffe anschaulich vorzuführen sind, versteht sich von selbst; und daß dieselben aus dem Bereiche des heimatlichen Interessekreises genommen werden müssen, versteht sich ebenfalls von selbst. Warum nun ein anderer Name? Die veränderte Bezeichnung läßt sich demnach auch so auslegen, daß der Realunterricht auf der Unterstufe noch nicht als vollberechtigt anerkannt sei, und die Anhänger der Regulative werden dies wahrscheinlich auch gethan haben. Jedenfalls ist hier abermals eine dunkle Stelle und somit eine Lücke im Rechtsboden der Realien. (Eine weiter unten zu erwähnende Regierungsverfügung bestätigt diese Auffassung.)

An einer dritten Stelle liegt eine solche Lücke offen am Tage. Auf der Mittelstufe aller Schulen wird im Realunterricht die Benutzung eines Wiederholungsbuches (Leitfadens) ausdrücklich versagt. Beim Religionsunterricht dagegen ist auf dieser Stufe ein solches Lern-Hülfsmittel gestattet. Warum wird dasselbe nun bei den Realfächern verboten? Ist es in dem einen sachunterrichtlichen Fache nützlich und darum nötig, so wird es doch auch bei den beiden andern sachunterrichtlichen Fächern nötig sein. Ohne ein solches Lern-Hülfsmittel kann der Realunterricht unmöglich das leisten, was er mit dieser Hülfe zu leisten vermag. Bleibt aber die Mittelstufe in den Leistungen zurück, so übt dies natürlich auch seinen Einfluß auf die Oberstufe. Warum nun im Gebrauch der Wiederholungsbücher die auffällige Scheidung zwischen dem Religionsunterricht und den Realfächern? Sieht es nicht so aus, als lege die Schulbehörde keinen besonderen Wert darauf, ob die für den Realunterricht angesetzte Zeit wirklich voll ausgenutzt werde? Da merken wir, was es zu bedeuten hat, daß in der Aufzählung der Lehrfächer die Realien nicht beim Religionsunterricht, sondern hinten als Anhang genannt sind.

Denselben Mangel, also dieselbe Lücke im Rechtsboden der Realien, treffen wir in den ein- und zweiklassigen Schulen auch auf der Oberstufe. Ein Wiederholungsbuch darf hier nicht gebraucht werden;

auf der Oberstufe der drei- und mehrklassigen Schulen ist es dagegen gestattet. In einer Regierungsverfügung v. J. 1876 wird diese Bevorzugung der vielklassigen Schulen damit begründet, daß hier das realistische Lehrpensum umfangreicher sei. Eine sonderbare Begründung! Gewiß haben die vielklassigen Schulen ein umfangreicheres Pensum zu übernehmen als die wenigklassigen, ebenso die höheren Stufen ein umfangreicheres als die unteren. Nun muß aber das Stoffquantum überall, bei allen Stufen und allen Schularten, der Lernkraft der Schüler genau angemessen sein, nicht höher, nicht niedriger. Ist das der Fall, so wird dann das kleine Pensum den betreffenden Schülern doch ebenso viele Mühe kosten, als das größere den dortigen Schülern; mit andern Worten: das Verhältnis zwischen Arbeitslast und Lernkraft muß überall und immer das gleiche sein, wie verschieden auch der Umfang der Pensen sein mag. Diese Gleichheit (nämlich zwischen Aufgabe und Kraft) entscheidet auch über die Frage vom Wiederholungs-Hülfsbuche; diese Frage muß eben für alle Stufen und Schularten gleich beantwortet werden. Ist in einem Lehrfache überhaupt ein solches Lern-Hülfsmittel nützlich, so ist es für jede Stufe und Schulart nützlich, — falls nicht irgendwo ein besonderes Hindernis in den Weg tritt, z. B. auf der Fibelstufe. Mit dem Stoffquantum hat die Frage vom Lern-Hülfsbuche schlechterdings nichts zu thun. Wäre ja einmal, etwa auf der Oberstufe einer vielklassigen Schule, das Lehrpensum so umfangreich gegriffen, daß es die Lernkraft der Schüler überstiege, so läßt sich daraus vernünftigerweise nichts anderes folgern, als daß es vermindert werden muß. Nach dieser Verminderung bliebe dann aber ein Wiederholungsbuch dennoch nötig, weil es überhaupt, unter allen Umständen nötig ist. Wird nun gar den wenigklassigen Schulen ein solches Lernmittel verweigert, so heißt das einen doppelten Fehler begehen. Hier kommt auch in Betracht, daß dem Lehrer weniger Zeit zu Gebote steht. Würden schon die vielklassigen Schulen, wo der Lehrer mehr Zeit hat, ohne ein Wiederholungsbuch weniger leisten als mit einem solchen, so muß bei den wenigklassigen Schulen, wenn sie das geeignete Lern-Hülfsmittel entbehren sollen, die Verminderung der Leistungen noch schlimmer werden. Wie den Lehrern dieser Schulen dabei zu Mute sein wird, wollen wir nicht einmal rechnen. Hält man noch daneben, daß im biblischen Geschichtsunterricht den wenigklassigen Schulen ein Wiederholungsbuch gestattet ist, selbst schon auf der Mittelstufe (in Elsaß-Lothringen und andern Gegenden sogar auf der Unterstufe): so tritt die Zurücksetzung der Realien vollends grell in die Augen.

Die erwähnte Regierungsverfügung, welche aus dem größeren oder geringeren Umfang des Lehrpensums auf die Notwendigkeit oder Nicht-

notwendigkeit eines Wiederholungsbuches schließt, hat aber noch eine andere bedenkliche Seite. Wer der Quantität des Lehrstoffes so viel Gewicht beilegt, der scheint den Hauptzweck des Lernens im Kenntniserwerb zu suchen. Im erziehenden Unterricht handelt es sich aber bei jedem Fache nicht bloß um Kenntnisse, sondern noch um etwas anderes, Höheres, nämlich um Bildung an diesem Stoffe, und wiederum nicht bloß um Bildung, sondern um etwas noch Wertvolleres, nämlich um Erziehung zur Selbstthätigkeit und zu selbständigem Lernen, und wiederum nicht bloß um alles dieses, sofern es das einzelne Fach für sich angeht, sondern auch darum, daß die in dem betreffenden Stoffe liegende Bildungskraft auch den andern Lehrgegenständen, namentlich der Sprachschulung möglichst zu gute komme. Nun sind aber alle über den Erkenntniserwerb hinausgehenden Ziele völlig unabhängig von dem Quantum des Lehrstoffes; sie gelten für alle Stufen und für alle Schularten und zwar überall mit dem nämlichen, dem ganzen Gewicht. Mag eine Stufe auch ein höchst unansehnliches Lehrstoffquantum haben und daher der Kenntniserwerb gar gering scheinen, so steht sie doch im Blick auf die anderen Lehraufgaben den höhern Stufen an Würde gleich. Diese anderen Ziele sprechen also allesamt mit bei der Frage vom Lern-Hülfsmittel, während das Stoffquantum, wie wir sehen, gar nichts mitzusprechen hat. Wenn nun schon um des bloßen Kenntniserwerbs willen für alle Stufen und Schulen ein Wiederholungsbuch nötig ist, wieviel mehr dann, wenn auch die übrigen Ziele gelten sollen. Noch mehr: die verschiedenen Stufen und Schulen haben aber nicht etwa nur den gleichen Anspruch auf geeignete Lern-Hülfsmittel, sondern es verhält sich gerade umgekehrt, als die Regierungsvorschriften annehmen; denn den wenigklassigen Schulen giebt ihre ganze Lage, zumal im Blick auf das wertvolle selbständige Lernen, mehr Recht auf ein Hülfsbuch als den vielklassigen; und wenn es sich um die Ausnutzung des Realstoffes für die Sprachbildung handelt, dann sind gerade die unteren Stufen die wichtigsten, und sie dürfen also eher ein dazu geeignetes Lern-Hülfsmittel fordern als die Oberstufe. Doch trotz alledem und alledem — die ein- und zweiklassigen Schulen sollen ihre Aufgabe im Realunterricht ohne werkzeugliche Hülfe lösen. Sieht das so aus — so muß man auch hier wieder fragen, — als ob die Schulbehörde dem realistischen Bildungsgewinn in diesen Schulen einen sonderlichen Wert beilege?

So steht es um die gesetzliche Berechtigung der Realien in den preußischen Volksschulen:

bei der Aufzählung der Lehrfächer sind sie von ihrer richtigen Stelle weggerückt und in den Anhang verwiesen — als Nebenfächer;

auf der Unterstufe verschwindet ihr Name im Lehrplan;

auf der Mittelstufe aller Schulen wird ihnen das benötigte Wiederholungsbuch verweigert, während doch der Religionsunterricht ein solches besitzt;

in den ein- und zweiklassigen Schulen wird ihnen auch auf der Oberstufe das Lern-Hülfsbuch versagt, so daß also lediglich auf der Oberstufe der vielklassigen Schulen die Realfächer neben dem Religionsunterricht als gleichberechtigt gelten.

Natürlich hat diese Einengung des Realunterrichts im Schulbetrieb auch nicht ohne Folgen für ihren Kredit bleiben können. Werfen wir auch darauf einen Blick. Zuvor muß ich jedoch die Leser auf etwas aufmerksam machen.

Die Einführung eines selbständigen Realunterrichts unter dem Ministerium Falk war mit einem gewissen gesetzgeberischen Machtdrucke geschehen. Die zahlreichen Anhänger der abgeschafften Stiehlschen Regulative standen dieser Neuerung mit viel Bedenken und Kopfschütteln gegenüber; sie waren zurückgedrängt, nicht durch Belehrung gewonnen. Die bisherige theoretische Verteidigung der Realien hatte sich als unzulänglich bewiesen. Was nun zu einer Zeit durch bloßes Machtgebot angeordnet werden kann, das kann zu anderer Zeit auch wieder durch Machtgebot beseitigt werden. Daraus erwuchs für alle Freunde der geschehenen Reform eine bestimmte taktische Aufgabe. Sollten die neuen Lehrfächer ungestört sich einleben, sollten sie fest Wurzel fassen, dann mußte der Schulbehörde alles daran gelegen sein, nunmehr die gegnerischen Befürchtungen auf praktischem Wege zu widerlegen, d. i. durch die Leistungen der Schüler zu beweisen, daß der selbständige Realunterricht wirklich eine Wohlthat sei. Was für Leistungen gehören aber zu diesem Beweise? Offenbar nicht bloß dies, daß in den Realfächern ein achtbares Maß nützlicher Kenntnisse aufgewiesen werden könnte; das wäre ohnehin kaum die Hälfte der zu lösenden Aufgabe. Hinsichtlich der andern Hälfte, der eigentlichen Bildung, müßte die taktische Hauptsorge sich darauf richten, zeigen zu können, daß diejenigen alten Lehrfächer, welche durch die neuen Fächer Zeit verloren hatten — also namentlich der Sprachunterricht — nicht nur nichts eingebüßt, sondern vielmehr gewonnen hätten; in Summa: daß die Gesamtbildung eine gehobene sei. Das eben, und nichts Geringeres, hatte Comenius bei seiner Empfehlung des Realunterrichts im Sinne gehabt.

Solche Leistungen erfordern aber auch bestimmte Vorbedingungen; insbesondere diese zwei: richtiges Lehrverfahren und zweckmäßige Lern-Hülfsbücher. Was das richtige Lehrverfahren betrifft, so durfte

dies bei den Lehrern im wesentlichen als bekannt vorausgesetzt werden. Denn die vaterländische Geschichte brauchte nur dem Wege der biblischen Geschichte zu folgen, die seit langem in selbständigem Betrieb war; und in der Naturkunde wußte man seit Pestalozzi, daß hier alles Lernen auf unmittelbarer sinnlicher Anschauung ruhen muß. Fehlte nun irgendwo im Lehrverfahren etwas, so war das nur ein Mangel der einzelnen Lehrperson. — Wie stand und steht es aber mit den benötigten Lern-Hülfsmitteln? Die maßgebenden Schuloberen, die bekanntlich fast ausnahmslos niemals in der Volksschule gearbeitet haben, wußten selber keinen andern Rat, als den man in den höheren Schulen erfahren kann, und wollten auch von denen, welche von Berufs wegen sich mit dieser speciellen Frage ernstlich beschäftigt hatten, keinen Rat annehmen. (Vgl. meine Abhandlungen über den Realunterricht, Ev. Schulbl. 1872, S. 3 ff. 73 ff. Ges. Schr. IV. S. 16 ff.) Den ein- und zweiklassigen Schulen wurde ein Wiederholungs-Hülfsbuch auf allen Stufen verboten, ebenso den unteren Stufen vielklassiger Schulen; nur allein da, wo es am wenigsten nötig gewesen wäre, — auf der Oberstufe dieser Schulen — wurde ein solches Hülfsmittel gestattet, und dieses einzig erlaubte — ein auszugartiger Leitfaden — war seiner Form nach unzweckmäßig, ein bloßer Notbehelf.

Konnten nun die hinsichtlich der werkzeuglichen Hülfen so mangelhaft ausgerüsteten Schulen imstande sein, die oben bezeichnete Beweis-Aufgabe zu lösen, d. i. durch ihre Leistungen die Anhänger der Regulative von der **Berechtigung** des Realunterrichts zu überzeugen? Sind denn geschulte Reiter, welche keine Pferde haben, wirkliche Kavallerie? und können geschulte Kanoniere, denen die Kanonen fehlen, die Werke der Artillerie verrichten? In ähnlicher Lage befanden sich die Schulen. Mochten die Lehrer den besten Willen haben, so war es ihnen doch unmöglich gemacht, die Realien-Gegner auf praktischem Wege zu widerlegen. Nicht einmal innerhalb des **einzelnen Realfaches für sich** konnte das Wünschenswerte geleistet werden, namentlich in den so stiefmütterlich behandelten ein- und zweiklassigen Schulen; an einen vollen **Ersatz für den Ausfall**, den andere Lehrfächer erlitten hatten, war ebensowenig zu denken, zumal im Sprachunterricht; und vollends nicht an eine **Steigerung** der sprachlichen Leistungen, — wie ich oben des näheren gezeigt habe.

Die Anhänger der Regulative hätten blind sein müssen, wenn ihnen die mehrfachen Mängel in den Schulleistungen entgangen wären; sie sind ihnen auch nicht entgangen. Man kann ihnen darum nicht zumuten, daß sie sich für widerlegt halten sollen. Sie sind übrigens billigdenkend genug, nicht die Lehrer dafür verantwortlich zu machen; freilich suchen sie

den Grund auch nicht da, wo er wirklich liegt, in der Ratlosigkeit der Schulbehörde, sondern — in den Realien, die doch am unschuldigsten sind.

Einige jener Mängel scheinen den Schuloberen allmählich gleichfalls bemerklich geworden zu sein, und zwar nicht bloß in den ein- und zweiklassigen Schulen, sondern auch in den vielklassigen. Vor mir liegt die Verfügung einer Königl. Regierung vom Jahre 1892. In derselben wird u. a. bestimmt:

> In denjenigen Volksschulen, in welchen (bei wöchentlich 32 Lehrstunden) bisher auf den naturkundlichen Unterricht der Oberstufe wöchentlich vier Stunden verwendet werden, ist die Zahl dieser Stunden auf drei zu beschränken; die dadurch frei werdende Stunde fällt dem Deutschunterricht zu.

Ferner (das 3. Schuljahr in allen Schulen betreffend):

> Der für die Kinder des 3. Schuljahres in den Lehrplänen angesetzte besondere Unterricht in der Geschichte, Geographie und der Naturkunde kommt fortan in Wegfall.
>
> An Stelle der Geographie und Naturkunde tritt heimatskundlicher Anschauungsunterricht, — mit wöchentlich zwei Stunden.
>
> Der Geschichtsunterricht im 3. Schuljahre beschränkt sich auf die im (sprachlichen) Lesebuche enthaltenen geschichtlichen Erzählungen; er wird daher mit dem Leseunterricht verschmolzen, und diesem Unterrichte fallen die bisher für Geschichte im 3. Schuljahr verwendeten Unterrichtsstunden zu.

Da haben wir den Anfang der Folgewirkungen vor Augen, womit die Versagung der richtigen Lern-Hülfsmittel den Realunterricht bedroht. Von seinem Rechtsboden, der ohnehin nicht vollständig war, ist bereits ein weiteres Stück abgebröckelt. Daß der Schulbehörde von den mancherlei Rückständen des bisherigen Unterrichtsbetriebs endlich etwas merkbar wurde, dazu dürfte man ihr wohl gratulieren; allein was hilft die Entdeckung eines Übels, wenn man seine Ursache nicht kennt oder dieselbe gar an einer verkehrten Stelle sucht. Die Behörde sucht die Schuld der Mängel des realistischen und sprachlichen Lernens nicht da, wo sie wirklich liegt, in ihren eigenen verkehrten Lehranweisungen, sondern in den unschuldigen Realien. Diese müssen dafür büßen. Durch die angeordnete Änderung im 3. Schuljahre wird ja wohl in den Lese-Leistungen ein wenig gebessert werden, allein der verkürzte Realunterricht kann nun auf den folgenden Stufen noch weniger leisten als bisher. Da werden denn dort die Klagen

über unzulängliche Erfolge sich steigern, und im Sprachunterricht sich nicht nennenswert mindern, weil ja doch nach wie vor in beiden Gebieten das allein richtige Lern-Hülfsmittel von unten bis oben fehlt. So steht also in Aussicht, daß nach etlicher Zeit der Abbröckelungsprozeß weiter fortschreitet. Gesetzt aber auch, das geschähe nicht, so ist und bleibt der Realunterricht, solange die Schuloberen nicht einsichtiger werden, für die Schulen ein Schmerzenskind, das ihnen viele Mühe macht, aber — ohne seine Schuld — wenig Freude. Ganz besonders gilt dies von den ein- und zweiklassigen Schulen, die, wenn sie von unten bis oben die richtigen Lern-Hülfsmittel besäßen, wahrscheinlich noch augenfälliger als die vielklassigen Schulen den praktischen Beweis liefern würden, daß Comenius mit seiner Empfehlung der Realien recht gehabt hat. Jetzt muß diesen Lehrern, da ihnen sogar auf der Oberstufe die benötigten Hülfsbücher verweigert werden, der Realunterricht mehr eine Last als eine Lust sein; und wenn ihnen nicht zufällig ein Kreis-Schulinspektor zur Seite steht, der die Mißgriffe der Oberbehörde einigermaßen erträglich zu machen weiß, dann sind diese Armen gar übel gebettet. Haben die wenigklassigen (ländlichen) Schulen doch ohnehin unter viel ungegründeter Mißachtung zu leiden, die selbst im Landtage laut wird und unwidersprochen bleibt. Es wäre daher nicht zu verwundern, wenn im Kreise dieser Lehrer selbst diejenigen, welche eifrige Freunde der Realien sind, schließlich in die Verzweiflungsklage ausbrächen: will man uns nicht die benötigten Lern-Hülfsmittel gewähren, dann wünschen wir in diesen Fächern lieber die Regulativ-Bestimmungen zurück. Und wäre der Weg von der jetzigen Ordnung bis dahin wirklich so sehr weit? Bedenkt man, wie beharrlich die Schulbehörde den ein- und zweiklassigen Schulen die unentbehrlichen realistischen Lernhülfen verweigert, so kann man in der That sich schwer des Eindrucks erwehren, es werde bloß auf das allgemeine Lautwerden jenes Verzweiflungswunsches gewartet, um denselben sofort bereitwilligst zu erfüllen.

So die Geschichte des Realunterrichts seit 1872. Wie der Leser sieht, ist es für die meisten Schulen und ihre Lehrer ein Stück Leidensgeschichte gewesen, bei der die maßgebenden Umstände vorderhand auch keine Besserung erhoffen lassen. Doch wie bedauerlich auch die Stellung der Schuloberen in dieser Angelegenheit sein mag, so liegt doch noch etwas anderes vor, was für mein Gefühl noch weit betrübender ist. Die Lehrer an den vielklassigen Schulen, denen der Gebrauch eines realistischen Leitfadens gestattet wird, scheinen zumeist mit ihrer Lage zufrieden zu sein; diese Befriedigung sei ihnen gegönnt, obwohl ich an ihrer Stelle anderer Ansicht sein würde. Nun wissen sie doch, daß ihre Kollegen in den ein-

und zweiklassigen Schulen, die sich ohne jedes Lern-Hülfsbuch behelfen sollen, in übler Lage sind. Da läge es doch nahe, daß sie, die begünstigten, diesen zurückgesetzten Kollegen durch Besprechung der Frage in der Presse und in den größeren Versammlungen, sowie durch Eingaben an die Behörden zu Hülfe kämen, damit auch i h n e n die benötigten Lernmittel zu teil würden. Diese Hülfe wäre um so wünschenswerter, da eine Fürsprache von zweiter Seite in der Regel wirksamer zu sein pflegt als die Stimme des direkt Beteiligten; jedenfalls würde die letztere dadurch mehr Gewicht erhalten. Von einer solchen werkthätigen kollegialischen Teilnahme aus jenen Kreisen ist mir aber in der Presse bis jetzt nichts zu Gesicht gekommen. Das geht über meinen Verstand. Doch der Mangel einer thätigen Mitsorge ist nicht einmal das einzige, worüber die bedrückten Lehrer der wenigklassigen Schulen zu klagen haben. Findet sich jemand, der sich redlich und in langjähriger Arbeit bemüht, diesen Zurückgesetzten aus ihrer bedrängten Lage heraus und dem Realunterricht überall zu seinem vollen Recht zu verhelfen — wie Schreiber dieses es gethan hat — dann eilen gerade aus den begünstigten Lehrerkreisen ihrer nicht wenige herbei, um seinen Bemühungen den Weg zu verlegen, und so werden denn die Schuloberen in ihren verkehrten Ansichten bestärkt. Wir sehen, die Leidensgeschichte des Realunterrichts hat viele betrübende Seiten und darunter auch solche, bei denen der Lehrerstand selber mit verschuldet ist, — gerade wie bei der Leidensgeschichte der Volksschule überhaupt.

Nach diesem geschichtlichen Rückblick muß sich uns die Frage aufdrängen, worin es denn seinen eigentlichen, tieferen G r u n d habe, daß der schon vor mehr als zwei Jahrhunderten von Comenius für alle Schulen angelegentlich empfohlene Realunterricht trotz dieser langen Zeit doch noch immer so überaus schwer zu seiner Vollberechtigung gelangen kann. Auf unsere preußische Unterrichtsgesetzgebung angewandt, würde die Frage genauer lauten: W i e i s t e s z u e r k l ä r e n, daß, als vor zwei Jahrzehnten unter dem Ministerium Falk den Realien die Schulthür geöffnet werden sollte, dies doch in Wahrheit nur halbwegs geschah; daß ferner diese Lehrfächer seitdem nicht nur nicht an Terrain gewonnen, sondern vielmehr v e r l o r e n haben; daß überdies dieselben in den meisten Schulen, nämlich in den ein- und zweiklassigen, den betreffenden Lehrern — ganz in Widerspruch mit Comenius' Intention — wie eine d r ü c k e n d e L a s t vorkommen und vorkommen müssen. Die angeführten Thatsachen machen das Bedürfnis einer näheren Aufklärung vollends fühlbar, wenn man daneben hält, daß bei dem heurigen 300jährigen Jubiläum des großen Didaktikers alle Festredner einstimmig es als eins seiner Haupt-

verdienste hervorheben, auf die Notwendigkeit eines vollberechtigten Realunterrichts, und zwar für alle Schulen und für alle Stufen, hingewiesen zu haben. Der hartnäckige Widerstand, den dieser didaktische Gedanke je und je gefunden hat und noch immer findet, und die außerordentliche Langsamkeit seiner praktischen Durchführung haben offenbar etwas recht Auffallendes, ja Rätselhaftes an sich. Auf dem ganzen pädagogischen Gebiete dürfte es kaum eine zweite Idee geben, deren Anerkennung so überaus langsam von statten gegangen ist. In der That, es kommt einem fast vor, als sei hier eine geheimnisvolle, fast zauberhafte Gegenwirkung im Spiele gewesen und noch im Spiele. Und doch ist alles sehr natürlich zugegangen. Das Wie läßt sich auch unschwer finden. Diejenigen freilich, welche sofort mit Volksversammlungs-Ausdrücken wie „Reaktion" und dgl. bei der Hand sind und damit etwas Sonderliches zu sagen meinen, die zeigen dadurch nur, daß sie über die Frage niemals ernstlich nachgedacht haben und daher lieber nicht mitsprechen sollten.

Die nähere Untersuchung wird ergeben, daß der letzte, eigentliche Grund in einem bestimmten, rein sachlichen Irrtum liegt, zu dem dann auf dem Volksschulgebiete noch ein ebenso rein sachlicher Nebenfaktor tritt, der aber die natürliche Folge jenes Hauptfaktors ist.

Als in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts der von Comenius empfohlene Realunterricht zuerst wieder ernstlich zur Sprache kam, da geschah dies bekanntlich zunächst auf dem Gebiete der höhern Schulen. Seine damaligen Fürsprecher hatten aber den Comeniusschen Gedanken leider nicht in seinem ganzen Umfange, sondern eigentlich nur zur Hälfte erfaßt, wenigstens heben sie nur diese Hälfte deutlich hervor. Sie schätzten nämlich die pädagogische Bedeutung der Realfächer (wie der übrigen Lehrfächer) nur nach dem, was jedes für sich nützt, also nach seinem Eigenwert — gerade wie dies auch ihre Gegner, die sog. „Humanisten" thaten. Dieser Nutzen allein, wie ansehnlich er auch sein mag, entscheidet aber nicht über die Berechtigung eines Lehrfaches im erziehenden Unterricht; vielmehr kommt auch noch in Betracht, ob er um der andern Fächer willen, also zur Hebung und Gesundheit der Gesamtbildung unentbehrlich ist. Wir stoßen hier auf den Unterschied zwischen Empirie und Theorie, zwischen „handwerklicher" und wissenschaftlicher Anschauung vom Lehrplan. Bei Comenius waren beide Gesichtspunkte vereinigt; er hatte den bloß empiristischen Standpunkt überwunden und besaß bereits die Anfänge einer Theorie des Lehrplans. Jenen „Realisten" scheint dies entgangen zu sein, wenigstens machten sie nur den ersten Gesichtspunkt, den Eigenwert der Realien, geltend. Es zeigt sich dies schon darin, daß sie den Nutzen der Realien, zumal der Naturkunde, für die Gewerbe-

treibenden hervorhoben, und darum für den höhern Gewerbestand an Stelle der Gymnasien besondere Schulen verlangten. Diese Forderung war an sich ganz richtig; allein die gewünschten besonderen Schulen waren nicht bloß darum nötig, weil in den Gymnasien die Realien fehlten, sondern schon ohnehin, aus anderen Gründen; und die Realien waren nicht bloß in diesen neuen Schulen unentbehrlich, sondern auch in den Gymnasien, und nicht bloß in den höhern Schulen, sondern auch in den Volksschulen; und endlich war der Realunterricht nicht erst in der Neuzeit, wegen der vermehrten Entdeckungen in der Naturkunde, nötig geworden, sondern wäre vielmehr von je her nötig gewesen. Hätten die damaligen „Realisten“ den Gedanken ihres Meisters ganz begriffen, so würden sie nicht so einseitig für eine besondere Art von Schulen sich interessiert, sondern sich bemüht haben, die Unentbehrlichkeit der Realien für alle Schularten darzuthun. Sie machten sich ihre Aufgabe zu leicht. War die Hauptsache erreicht, so würde sie auch den Gymnasien und den Volksschulen zu gute gekommen sein; und die besonderen Schulen für den höhern Gewerbestand würden sich durch die Aufhellung der Theorie des Lehrplans so zu sagen von selber gefunden haben. Wurden dagegen diese besonderen Schulen errichtet, ohne daß die Hauptfrage ausgemacht war, so blieben die Gymnasien und Volksschulen von dieser Reform unberührt, als ginge dieselbe sie nicht an. Für die Realienfrage bedeutet das also nicht Klärung, sondern vielmehr Trübung und Behinderung. — Die Einseitigkeit der damaligen „Realisten“ trat vollends dadurch klar zu Tage, daß für die neue Schulart der Name „Realschule“ in Gebrauch kam. Sind die Realien in allen Schulen unentbehrlich, wie kann dann eine einzelne Schulart von diesen Lehrfächern, die allen gemeinsam sind, ihre gesonderte Benennung hernehmen? Der Name „Realschule“ bedeutet somit eine abermalige Trübung und Verwirrung der Realienfrage. Was für Mißstände sich für diese Schule selbst daran gehängt haben, wollen wir hier übergehen.

Im Verlauf der Zeit sind die gewünschten Realschulen (höhere Bürgerschulen u. s. w.) allgemein zustande gekommen; auch die Gymnasien nahmen allmählich die Realfächer in ihren Lehrplan auf. Das alles aber geschah eigentlich nur vom Standpunkte des Empirismus, nicht in Comenius' Sinne, d. i. nicht im Sinne einer bewußten Theorie des Lehrplans, wonach die Lehrgegenstände ein organisches Geglieder bilden müssen. Daher erklärt es sich auch, warum jene beiden Gegensätze, der sog. „Realismus“ und der sog. „Humanismus“, bis auf den heutigen Tag nicht zu einer vollen Verständigung gelangen können, wie der andauernde Streit über Lehrplan und Einrichtung der höheren Schulen zeigt.

Beide Teile leiden eben unbewußt immer noch an ihrem alten empiristischen Fehler, daß sie die Lehrgegenstände nur nach ihrem Eigenwerte würdigen. Daher erklärt es sich auch, warum diese Lösung der Realienfrage auf dem höhern Schulgebiete, weil sie eigentlich nur eine halbe Lösung war, dem Volksschulwesen so wenig zu gute gekommen ist. Aber es erklärt sich noch mehr.

Als unter dem Ministerium Falk der Realunterricht endlich auch in den Volksschul-Lehrplan aufgenommen wurde, da geschah dies doch nur vom Standpunkte des traditionellen, empiristischen „Realismus", nicht im Comeniusschen Vollsinne. Das war auch kaum anders möglich. Auch auf dem Volksschulgebiete hatten die meisten Fürsprecher der Realien dieselben nur in jenem Halbsinne, nur im Blick auf den Eigenwert, empfohlen. Ein deutliches Kennzeichen, daß es sich so verhält, liegt darin, daß die betreffenden Schriften und Aufsätze ganz besonders auf die „Anforderungen der Jetztzeit", auf die „Bedürfnisse der Gegenwart", auf die „gewaltigen Fortschritte der Naturwissenschaften" &c. hinzuweisen pflegen. Wer aus einem bloß zufälligen Grunde so viel Wesens macht, der schwächt damit die Hauptgründe ab, lenkt den Blick von ihnen weg; ja er zeigt, daß er die entscheidenden Gründe der Realienfrage gar nicht kennt, denn diese müssen darthun können, daß der Realunterricht *von je her* nötig gewesen wäre. War zwar auf dem Volksschulgebiete die Theorie des *Lehrverfahrens* weiter vorgeschritten, als bei den höhern Schulen, so blieb die Theorie des *Lehrplans* doch auch dort immer eine schwache Partie, und speciell die Realienfrage ist im Vollsinne ihres Urhebers bisher in der Volksschul-Methodik ebensowenig ernstlich durchgesprochen worden als in der der höhern Schulen — aus dem einfachen Grunde, weil sie niemals in diesem Vollsinne gestellt wurde, denn die wenigen Stimmen, welche sie so anfaßten, konnten sich nicht zu Gehör bringen. War nun die Falksche Einführung der Realfächer nur aus dem Halb-Begriff des traditionellen „Realismus" hervorgegangen, so ist es bei der Eigenartigkeit der Volksschulverhältnisse — (besondere Lehrbedürfnisse der unteren Stufen, finanzielle Beengungen, Oberleitung durch solche Beamte, die nicht in der Volksschule gearbeitet haben und vermöge ihres Bildungsganges den höhern Schulen und den dortigen Ansichten näher stehen u. s. w.) — beinahe selbstverständlich, daß sogar dieser Halb-Gedanke nur unvollständig zur praktischen Ausführung kam.

Da haben wir den tieferen *Hauptgrund* der Mängel, woran die behördlichen Vorschriften über den Realunterricht leiden: es ist der unzulängliche Begriff von der *Bildungsaufgabe* der Realfächer. Es

wird sich das noch deutlicher zeigen, wenn wir jetzt auch den Blick auf den mitwirkenden Nebenfaktor richten.

Ist das Bildungsziel der Realien festgestellt und darf das Lehrverfahren im wesentlichen als bekannt vorausgesetzt werden, so handelt es sich noch darum, wie die Lern-Hülfsmittel beschaffen sein müssen. Es leuchtet sofort ein, daß es bei dieser Frage einen großen Unterschied macht, ob man, wie der empiristische „Realismus" es thut, das Lehrziel auf den Kenntnis- und Bildungserwerb innerhalb des einzelnen Faches beschränkt, oder ob man, wie Comenius und die Theorie des Lehrplans verlangen, die in jedem Lehrfache liegende Bildungskraft auch für die anderen Fächer, und namentlich für die Sprachschulung, voll ausnutzen will. Daß im letzteren Falle die Lern-Hülfsmittel wesentlich anderer Art sein müssen als dort, und eine reifliche Überlegung erfordern, liegt ebenfalls auf der Hand. Man kann in der That sagen: Die Realienfrage spitzt sich bei der Volksschule zuletzt in die Unterfrage von den Lern-Hülfsmitteln zu. Man denke an einen Jäger ohne Flinte und an einen Eisläufer ohne Schlittschuhe. Die traditionellen „Realisten", zumal in den höhern Schulen, brauchten sich über das Lern-Hülfsbuch nicht den Kopf zu zerbrechen. Die Professoren auf den Universitäten hatten ihnen den Weg gewiesen: diese pflegten den Studenten teils zur Vorbereitung, teils zur Wiederholung irgend ein kurzes Kompendium ihrer Wissenschaft zu empfehlen. Die Lehrer der höheren Schulen machten das nach; sie hatten als Studenten dieses Hülfsmittel ja selbst erprobt. Und in der That, für ihr beschränktes Bildungsziel schien der kompendiarische Leitfaden auszureichen, zumal auf den höheren Stufen; für die Elementarstufen brauchten sie ja nicht zu sorgen, und was einem Comenius weiter am Herzen gelegen hatte, davon stand nichts in ihrer akademischen Pädagogik. Die Lernmittelfrage war abgemacht.

Die „Realisten" auf dem Volksschulgebiet übernahmen respektvoll mit jenem beschränkten Lehrziele auch dieses traditionelle Lern-Hülfsmittel, — in der gutmütigen Meinung, was in den vornehmen Schulen gut heiße, das müsse doch auch für die Volksschule das beste sein. Steckt nun darin ein Irrtum, so ist ihr eigener Kopf daran nicht schuld, denn sie waren treugläubig der „höhern" Pädagogik gefolgt und hatten auf selbständiges Denken verzichtet. Übrigens erwies sich der kompendiarische Leitfaden, nachdem er für den Volksschulbedarf angemessen verkleinert war, wenigstens auf der Oberstufe leidlich brauchbar — nämlich nach ihrer Ansicht und für den gemeinten beschränkten Zweck, für das rein sachliche Lernen. (Ohne ein beigegebenes Frageheft reicht er dort auch für den beschränkten Zweck nicht einmal aus.) Auf der Mittelstufe und vollends auf der

Unterstufe wollte dieses „akademische“ Lernmittel freilich nicht passen; allein kluge Leute wissen bald Rat: man ließ die Stelle leer. Mochte man sich nun einbilden, es sei alles in Ordnung: der wohlfeile Rat, samt dem blinden Nachäffen der höhern Schulen, ist dem Realunterricht teuer zu stehen gekommen, — wie die Geschichte seit 1872 gezeigt hat. Nach Gerechtigkeit: die Realien wie alle Lehrfächer wollen nun einmal nach ihrem ganzen Bildungswerte behandelt sein; die Natur der Dinge läßt nicht mit sich accordieren.

Die Aufhellung der Hülfsbuchfrage wurde außerdem dadurch erschwert, daß die Leitfaden-Anhänger nicht einmal den Begriff des Leitfadens völlig klargestellt hatten. Was das zu bedeuten hat, wird sich bald zeigen. Als der kompendiarische Leitfaden an den Universitäten auf die Welt kam und später beim Realunterricht auch in die höheren Schulen überging, galt derselbe einerseits als Lehrbuch (zur Vorbereitung), andrerseits als Lernbuch (zur Wiederholung). Wie nun, — betrachten seine Anhänger unter den Volksschullehrern denselben ebenfalls so, oder aber nur als Wiederholungs-Hülfsmittel? Diese Frage ist gleichbedeutend mit der andern: Soll die Anschauungs- und tiefere Erkenntnisvermittelung lediglich durch das mündliche Lehrwort geschehen, oder ist dabei die Hülfe eines Buches wünschenswert? Wer sich für ersteres, für das Vorrecht des mündlichen Lehrwortes entscheidet, der erklärt damit, daß im Sachunterricht ein Buch nur zum Zwecke der Wiederholung zulässig sei. Nach meiner Ansicht kann auf dem Boden des Pestalozzischen Anschauungsprincips auch von keiner anderen Entscheidung die Rede sein. Da nun diese Leitfaden-Anhänger sich ohne Zweifel zum Pestalozzischen Anschauungsprincip bekennen, so müßte ich annehmen, daß sie ebenfalls dieser Ansicht sind. Ist das wirklich der Fall? Eine besondere Untersuchung oder Verhandlung zur Klarstellung dieses Punktes hat jedoch auf ihrer Seite — meines Wissens — niemals stattgefunden. Man scheint es jedem zu überlassen, wie er darüber denken wolle. Gesetzt aber, es gelte in ihrem Kreise als ausgemacht, daß der Leitfaden kein Lehr-, sondern ein Lern-Hülfsmittel sein dürfe. Nun ist doch der Leitfaden ursprünglich für einen Doppelzweck gedacht und für diese zweierlei Zwecke bearbeitet gewesen. Damit entsteht die neue Frage, ob denn ein Buch, das ursprünglich auch als Lehrmittel gedacht war, nunmehr, wo es bloß als Lernmittel dienen soll, wirklich das geeignetste Wiederholungsbuch sei. Diese Seite im Begriff des Leitfadens ist also ebenfalls noch nicht ins reine gebracht. — Dazu kommt ein anderer Umstand, der auf Unklarheit hindeutet. Wie früher erwähnt, benutzt die Zillersche Schule bei geschichtlichen Stoffen nach alter Manier auch innerhalb der Anschauungsoperation ein Buch, natürlich keinen kompen-

diarischen Leitfaden, sondern ein wirkliches Lesebuch. Ständen nun die Leitfaden-Anhänger entschieden zum Pestalozzischen Anschauungsprincip, und hielten sie demnach den Buchgebrauch nur behufs des Wiederholens für zulässig, so hätten sie gegen jenes Lesen behufs der Anschauungsvermittelung nachdrücklich Einsprache erheben müssen. Ist dies geschehen? Mir ist von ihrer Seite nichts Derartiges bekannt geworden. Doch das nicht allein. Als ich in der vorliegenden Schrift, wie auch früher schon, gegen jenes Lehr-Lesen Einsprache erhob, daneben aber für das Wiederholen ein Lesebuch empfahl, — da meldete sich aus den Kreisen der Leitfaden-Anhänger und ihrer Verwandten alsobald eine Gegnerstimme nach der andern; von meiner Abweisung des Lehr-Lesens nahmen sie keine Notiz, als wäre das eine gleichgültige Frage; in meiner Empfehlung eines Wiederholungs-Lesebuchs wollten sie dagegen eine höchst bedenkliche Verirrung erkennen. — Wenn nun sogar über den Begriff des Leitfadens so viel Unklarheit herrscht, wie muß es da um die Realienfrage im ganzen stehen? In der That, vielfache Unklarheit in den Principien und darum eitel Verwirrung im Verhandeln, wobei Freund und Feind einander nicht verstehen und widereinander streiten, — das ist die Signatur der Realienfrage. Wer schließlich die Unkosten dieser Verwirrung bezahlen muß, kann nicht zweifelhaft sein.

Weiland, zur Zeit der Philanthropen, hatte die Einführung der Realien in die Volksschule einen guten Anlauf genommen. Einer der Hauptgedanken, welche den Domherrn v. Rochow zur Bearbeitung seines „Kinderfreundes" veranlaßten, war der, auf diesem Wege auch die nötigsten „gemeinnützigen Kenntnisse" in die Jugend zu bringen; und es waren gerade die ländlichen Schulen, denen vornehmlich diese Wohlthat zugedacht sein sollte. Auch die unteren Stufen wurden nicht vergessen. Das „Lesebuch für die Mittelklassen", welches sein Schüler Wilberg in Elberfeld zu Anfang dieses Jahrhunderts herausgab, enthielt neben den belletristischen Lesestücken auch eine planmäßige Auswahl von Lesestoff aus dem Natur- und Menschenleben. Diese letzteren Stoffe sollten aber nicht bloß gelesen, sondern eingehend durchgesprochen werden. Drei wichtige Wahrheiten standen also diesen Philanthropen fest:

1. daß in die Volksschule auch sog. Realkenntnisse gehören;
2. daß dabei die unteren Stufen nicht leer ausgehen dürfen, da sonst auch die Oberstufe nichts Rechtes leisten kann;
3. daß in der Volksschule an diesen Stoffen, wenn sie fruchtbar sein sollen, auch eine ernstgemeinte Leseübung stattfinden muß.

Wie man sieht, hatten diese Männer die Realienfrage in Anwendung auf die Volksschulverhältnisse selbständig durchgedacht, nicht die in den höhern Schulen gangbare Praxis unbesehens übernommen. Es ist un-

verkennbar, daß sie in Wahrheit hoch über den heutigen „Leitfaden-Realisten" stehen, da diese entweder für die unteren Stufen sich nicht sonderlich interessieren oder für sie keinen Rat wissen, und eine ernstliche Leseübung an den Realstoffen nicht für nötig, ja wohl für einen „Abfall" vom echten Realismus halten. Freilich war in jener philanthropischen Praxis noch einiges mangelhaft. Zum ersten dies, daß die Realien nicht mit ihrem eigentlichen Namen auftraten, sondern unter dem zusammenfassenden und unbestimmten Namen „gemeinnützige Kenntnisse". Gemeinnützlich sind ja auch die Religion, das Rechnen, der Sprachunterricht u. s. w.; es blieb also unaufgeklärt, um welche Arten des Nutzens es sich bei den neuen Stoffen handelt; dazu erinnert die gewählte empfehlende Benennung sehr an den verdächtigen Utilitarismus, der allerdings dem damaligen Realismus stark im Blute stak und ihm mehr hinderlich als förderlich gewesen ist. Zum andern folgten die vorpestalozzischen Schulmänner noch unbefangen der althergebrachten Weise, bei der biblischen Geschichte und den andern sachunterrichtlichen Stoffen das Neu-Lehren mit Hülfe eines Buches vorzunehmen; erst Pestalozzis Anschauungsprincip verhalf dem mündlichen Lehrworte zu seiner vollen Freiheit und seinem unbedingten Vorrecht, und verwies das Buch ins Wiederholungsstadium. Zum dritten war es mißlich, daß die Realstoffe ohne weiteres, ohne gesonderten Titel, mit den belletristischen Lesestücken in Ein Buch gerieten, welches nun den höchst unbestimmten Namen „Lesebuch" erhielt. Was die Verfasser dazu veranlaßte, oder vielmehr nötigte, ist klar, und somit der Mißgriff hier im voraus entschuldigt. Allein dieser Fehler in der Buchform und der vorgenannte in der Lehrweise haben doch dazu beigetragen, daß später die grundverkehrte Ansicht der Regulative aufkommen konnte, der Realunterricht lasse sich im Sprachunterricht, d. i. beim belletristischen Lesebuche, unterbringen. (Wie wir oben fanden, daß bei den Leitfaden-Anhängern der Begriff des Leitfadens nicht genügend klargestellt ist, so stoßen wir hier bei den Regulativen darauf, daß dies vom Begriff des belletristischen Lesebuches ebenfalls gilt, insbesondere in seinem Verhältnis zum echten Real-Lesebuche.)

Im ganzen muß man den philanthropischen Methodikern das Zeugnis geben: „sie thaten" zu ihrer Zeit für den Realunterricht, „was sie konnten". Werden die Methodiker unserer Zeit dereinst ebenfalls dieses rühmliche Zeugnis erhalten? — Der Faden zur Fortentwicklung dieser Lehrfächer, der damals so vortrefflich angesponnen war, findet sich leider später seinen besten Teilen nach so gut wie abgeschnitten. Da stehen einerseits die Leitfaden-Anhänger, die zwar den allgemeinen Gedanken, daß die Realien notwendig seien, festhalten, aber in der Praxis für die

unteren Stufen und die ländlichen Schulen keinen Rat wissen; und ihnen gegenüber die Regulativ-Anhänger, die den Philanthropen zwar das „Räuspern und Spucken“ abgeguckt, aber ihren pädagogischen „Spiritus“ dahinten gelassen haben. — Im Grunde hat dieses fast gänzliche Abreißen jenes Entwicklungsfadens viel Rätselhaftes an sich, und es dürfte sich wohl lohnen, daß den Ursachen einmal näher nachgespürt würde.

Ich eile zum Schluß.

Wir gingen von der Frage aus, worin es seinen tieferen Grund habe, daß der Realunterricht in der Volksschule auch durch die „Allg. Best.“ nicht zu seiner Vollberechtigung gelangt sei und seitdem sogar an Terrain verloren habe, ja in Gefahr stehe, noch mehr eingeschränkt zu werden. Unsere Betrachtung hat gezeigt, daß es in der Realienfrage zwei Hauptstellen giebt, wo Wahrheit und Irrtum entscheidend auseinandergehen und so sich offenbar machen. Die eine liegt auf der theoretischen, die andere auf der praktischen Seite.

Jene theoretische Entscheidungsstelle ist die Frage: welches die Bildungsaufgaben der Realfächer sind, um derer willen sie einen vollberechtigten Platz im Lehrplan der Volksschule verdienen; — genauer: ob hier nach der Weise des traditionellen „Realismus“ bloß an den Eigenwert jedes Faches gedacht zu werden braucht, oder ob, wie Comenius verlangte, auch ihr Einfluß auf die übrigen Lehrgegenstände, namentlich auf die Sprachbildung, mit ins Auge gefaßt sein will; — mit einem Wort: ob der Lehrplan, wie der Empirismus meint, ein purer Haufen von Lehrfächern ist, oder, wie die Theorie des Lehrplans fordert, ein organisches Geglieder bilden soll.

Die zweite Entscheidungsstelle, die den Unterrichtsbetrieb angeht, liegt in der praktischen Frage: wie das nächste und nötigste Lern-Hülfsbuch bei den Realfächern beschaffen sein muß; — genauer: ob ein auszugartiger sog. Leitfaden ausreicht, oder ob, wie in der biblischen Geschichte bereits feststeht, ein wirkliches Real-Lesebuch nötig ist.

Warum jene erste, zur Theorie des Lehrplans gehörende Frage die Hauptentscheidungsstelle bildet, haben wir gesehen. Einmal bringt sie an den Tag, ob jemand die Berechtigung des Realunterrichts vollaus zu begründen und seine Gegner vollgültig zu widerlegen versteht oder nicht. Denn wer die Lehrgegenstände bloß empiristisch d. i. nach ihrem Eigenwert schätzt, der wird mit den Regulativ-Anhängern und allen denen, welche das non multa sed multum gleichfalls nur im hergebrachten empiristischen Sinne fassen, niemals fertig werden. Zum andern wird ein solcher empiristischer „Realist“, wie die Erfahrung gezeigt hat, in der Regel vornehmlich an die Oberstufe denken, aber für die unteren Stufen und die

wenigklassigen Schulen keinen befriedigenden Rat wissen, und vielleicht auch sich wenig Sorge darum machen, falls er nicht mit der eigenen Haut dabei beteiligt ist. Offenbar steht es um den Realunterricht schlimm, wenn er von „Realisten“ dieser Art die Verteidigung seiner Rechte erwarten soll.

Wäre aber bei einem, der sich für einen entschiedenen Freund des Realunterrichts ausgiebt, etwa durch die theoretische Entscheidungsfrage noch nicht völlig klar zu stellen, ob er den Bildungswert der Realien in seinem Vollsinne erfaßt habe, oder nicht: dann wird die praktische Entscheidungsfrage, die nach dem rechten Lern-Hülfsbuche, auch den letzten verborgenen Irrtumsrest vollends ans Licht bringen. Denn jetzt handelt es sich nicht bloß darum, für die Oberstufe vielklassiger Schulen, sondern für alle Stufen und alle Schulen das geeignete Lern-Hülfsmittel anzugeben. Vermag er nun gleich der preußischen Schulbehörde nichts anderes zu nennen als den von der akademischen Pädagogik erfundenen kompendiarischen Leitfaden, wo dann nach dem Urteil derselbigen Schulbehörde die unteren Stufen und die wenigklassigen Schulen sich ohne ein Lern-Hülfsbuch behelfen sollen: so wird er entweder einzuräumen haben, daß er für diese Stufen und Schulen keinen Rat wisse, oder aber offen gestehen müssen, daß ihm hier an dem Lernerfolge in den Realfächern nicht viel gelegen sei. Bei dem einen wie bei dem andern Geständnisse wäre demnach für die wahren Freunde des Realunterrichts genugsam ausgemacht, wie sie sein Urteil in der Realienfrage zu würdigen haben.

Will man die Scheidung zwischen Wahrheit und Irrtum auf abgekürztem Wege herbeiführen, so ist es eigentlich nicht einmal nötig, zwei Entscheidungsfragen zu stellen. Es dreht sich alles so sehr um den praktischen Fragepunkt, daß man beide Gesichtspunkte in eine einzige Probefrage zusammenziehen kann. Dieselbe lautet: Wenn beim Realunterricht alle in demselben liegenden Bildungskräfte voll ausgenutzt werden sollen, wie muß dann das Lern-Hülfsbuch für die unteren Stufen und für die wenigklassigen Schulen beschaffen sein? Hier, bei diesen Stufen und Schulen, welche vom empiristischen Realismus und von der Schulbehörde als minderwertig behandelt werden, — gerade hier muß die Entscheidung fallen. Das mag dem akademisch Gebildeten vielleicht nicht sofort einleuchten, allein der praktische Volksschulmann merkt es auf den ersten Blick.

Denn einmal läßt sich auf der Oberstufe nur dann der wünschenswerte Lernertrag erzielen, wenn die unteren Stufen in den Stand gesetzt sind, richtig vorarbeiten zu können. Zum andern sind für die an den sachunterrichtlichen Stoffen zu gewinnende Sprachbildung gerade die unteren Stufen am wichtigsten, wie oben (S. XXVII f.) gezeigt wurde. Zum dritten

haben die wenigklassigen Schulen eher und mehr Anspruch auf geeignete Lern-Hülfsmittel als die vielklassigen, und zwar nicht bloß wegen der vorhandenen Hemmnisse, sondern auch deshalb, um die hier in reicherem Maße gegebene Gelegenheit, das selbständige Lernen zu üben, voll ausnutzen und so das Hemmnis in einen Vorteil verwandeln zu können. Zum vierten: wer für die unteren Stufen und die wenigklassigen Schulen Rat weiß, bei dem ist ohne weiteres vorauszusetzen, daß er auch für die Oberstufe vielklassiger Schulen das Richtige treffen werde. Bei den schwierigeren Verhältnissen hat die Methodik ihr Probestück zu machen, nicht umgekehrt. Hic Rhodus, hic salta.

Mein angedeuteter zweiter Wunsch wendet sich ebenfalls wieder an alle Freunde des Realunterrichts, gleichviel wie sie bisher über die Frage vom Lern-Hülfsbuche gedacht haben; er lautet:

Möchten sie allesamt einmütig und mit vereinten Kräften danach streben, daß der Realunterricht endlich zur wirklichen Vollberechtigung gelange.

Wie man sieht, stellt auch dieser Wunsch sich auf den Standpunkt, worin wir als Freunde der Realien bereits einig sind, mutet ihnen also nichts zu, was mit ihren Ansichten nicht stimmt. Wollen sie nun ernstlich darauf sinnen, wie das gemeinsam Gewünschte **möglich** zu machen ist, so werden wir nach meiner festen Überzeugung auch bald in der Lern-hülfsmittel-Frage einig sein.

Ronsdorf, im Juni 1892.

Der Verfasser.

Die beiden methodischen Reformen, welche dieses Schriftchen in Vorschlag bringen will, hängen eng zusammen, obwohl sie verschiedenen Lehrfächern angehören. Sie sind untrennbar, so untrennbar wie Ursache und Wirkung. Ihr kausaler Zusammenhang ist sogar ein wechselseitiger. Wird die Reform des Realunterrichts zugestanden, so folgt die des Sprachunterrichts von selbst; und umgekehrt: wird die Reform des Sprachunterrichts zugestanden, so folgt die des Realunterrichts von selbst. Man kann noch mehr sagen. Die Notwendigkeit der Reform des Realunterrichts läßt sich am Sprachunterricht beweisen; und umgekehrt: die Notwendigkeit der Reform des Sprachunterrichts läßt sich am Realunterricht beweisen. Daß es wirkliche *Reformen* sind, dafür werden hier zwei Beweise auftreten, obwohl, wie gesagt, schon ein einziger genügen würde.

Warum diese Reformen sich *dringlich* nennen, wird die nachstehende Untersuchung, wie ich denke, gleichfalls überzeugend beweisen, — wenigstens für diejenigen, welche anerkennen, daß der Realunterricht ein selbständiger Lehrgegenstand der Volksschule sein muß. Eins sei hier schon bemerkt. Thatsächlich besteht in vielen preußischen Schulen nur ein *verkümmerter* Realunterricht und zwar nach Anordnung der Schulbehörden schon seit langem, — wie auch allgemein bekannt ist. Daß die pädagogische Presse darüber in Unruhe geraten wäre, habe ich nicht bemerkt. Woher dieses Schweigen? Weiß man vielleicht dawider keinen Rat? Das wäre doch kein gutes Zeichen. Allem Anscheine nach dürfte aber die Zahl jener Schulen bald noch größer werden; vielleicht muß dort der Realunterricht als selbständiger Lehrgegenstand ganz das Feld räumen. Vermutlich werden dann manche sagen: das hat die „Reaktion“ gethan. Als ob damit etwas ausgerichtet wäre! Sollte es nicht nützlicher und nötiger sein, zu fragen, ob nicht noch ein anderer Faktor mit im Spiele ist? Ein solcher ist in der That vorhanden — in der herrschenden Pädagogik selber: es sind bestimmte methodische Fehler im Realunterricht und Sprachunterricht. Diesen Fehlern wollen meine Reformvorschläge abhelfen. Nach Lage der Dinge muß ich dieselben daher nicht bloß für dringlich, sondern für sehr dringlich halten.

Die nachstehende Untersuchung wird folgende Punkte besprechen:

1. die Reform im Realunterricht,
2. die Reform im Sprachunterricht,
3. die Einzelvorteile der Doppelreform,
4. die schulregimentlichen Hindernisse.

I.
Die Reform im Realunterricht.

Die didaktischen Grundsätze, welche hier in Betracht kommen, sind schon vor 10 Jahren, als noch die Regulative bestanden, eingehend von mir erörtert worden — in den drei Abhandlungen:

„Über den naturkundlichen Unterricht und den Realunterricht überhaupt", Ev. Schulbl. 1872, Nr. 1. 5. 9. (Ges. Schr. IV. S. 14 ff.)

Sodann sofort nach dem Erscheinen der „Allgem. Bestimmungen" in weiterem Zusammenhange in der Schrift:

„Grundlinien einer Theorie des Lehrplans". Gütersloh, 1873. (Ges. Schr. II. 1. 1894.)

Ferner nochmals, auf Veranlassung der andringenden Überbürdungsfrage, in der Abhandlung:

„Der didaktische Materialismus". Ebendaselbst 1879. (Ges. Schr. II. 2. 1894.)

Unter Verweisung auf die in diesen Schriften gegebene ausführliche Begründung werde ich mich hier darauf beschränken dürfen, die Resultate jener Untersuchungen kurz hervorzuheben.

Dieselben lassen sich für den vorliegenden Zweck in drei runde Forderungen zusammenfassen. Wie viel von ihrem Inhalte bereits öffentliche Geltung erlangt hat, und was dagegen als Reformgedanke gemeint ist, wird sich im Verfolg deutlich zu erkennen geben.

Erste Forderung: Der Realunterricht muß ein **selbständiges Lehrfach** der Volksschule sein.

Sieht man von den übriggebliebenen Anhängern der alten Regulative ab, so kann diese Forderung jetzt als allgemein anerkannt gelten, wie sie denn auch durch die „Allgem. Bestimmungen" zur offiziellen Satzung geworden ist. Es könnte darum scheinen, daß es kaum nötig wäre, diesen Punkt hier noch ausdrücklich festzustellen. Es ist leider ja nötig, dringend nötig. Einmal schon deshalb, weil diejenige Ansicht vom Lehrplan, welche in den alten Regulativen zum Ausdrucke kam, noch immer zahlreiche Vertreter zählt, namentlich im leitenden Personal der Volksschule, und dies

die schlimme Folge hat, daß nun die Verständigung über die andern, die methodischen Forderungen im Realunterricht (sowie über die nötigen Reformen im Sprachunterrichte) bedeutend erschwert wird. Zum andern deshalb — und darin liegt eigentlich die Hauptnötigung — weil es unter den Vertretern des Realunterrichts viele, nur zu viele giebt, welche selbst noch an einer bedenklichen Unklarheit in der Theorie des Lehrplans leiden, was dann zur Folge hat, daß sie gleichfalls den zu wünschenden methodischen Reformen im Real- und Sprachunterricht im Wege stehen. Überdies sind sie auch nicht einmal gerüstet, die Berechtigung der Realien in der Volksschule ausreichend zu verteidigen. Denn was ihrerseits zu Gunsten der Realien angeführt zu werden pflegt (Bildungswert, Nützlichkeit für das praktische Leben u. s. w.) — was auch ganz richtig ist — das haben die Vertreter der Regulative nie bestritten; sie bestreiten nur, daß die Volksschule für einen selbständigen Realunterricht die Zeit habe, falls nicht Nötigeres darunter leiden oder der Unterricht überhaupt oberflächlich werden solle. Auf diesen Einwand sind jene Verteidiger der Realien bis jetzt die befriedigende Antwort schuldig geblieben.

Beide Teile leiden an einem und demselben Grundfehler: sie haben entweder gar keine Theorie des Lehrplans oder nur eine solche, in welcher gerade die Hauptsache fehlt, nämlich der Nachweis, wie die verschiedenen Lehrfächer auf gegenseitige Unterstützung angewiesen sind und darum ein untrennbares Ganzes bilden.*) Wie in ihren Augen die Bildung nur eine Reihe nebeneinanderstehender Fähigkeiten ist, so ist ihnen auch der Lehrplan nur eine bloße Summe nebeneinanderstehender Fächer, die man nach Gefallen so oder anders aufzählen könnte. Das ist aber nicht klüger, als wenn jemand den menschlichen Leib für eine bloße Summe, für einen puren Haufen von Gliedmaßen halten wollte, die ganz nach Belieben aneinandergereiht sein könnten, also etwa auch so, daß z. B. ein Bein auf dem Rücken, oder ein Arm an einem Bein säße, — wo demnach auch ohne wesentlichen Nachteil für das Ganze ein paar Glieder fehlen dürften. Bekanntlich bildet aber der Leib ein planmäßiges Geglieder, einen Organismus, wo jedes Glied seinen bestimmten Dienst für andere

*) Das Lehrganze des erziehenden Unterrichts umfaßt drei Gruppen von Fächern:

A. **Sachunterricht:** Religion, Menschenleben, Naturkunde;

B. **Sprachunterricht:** Lesen, Schreiben, Reden;

C. **Formenunterricht:** Rechnen, Zeichnen, Gesang.

Schon nach kurzer Überlegung muß jedem erkennbar werden, daß der Sachunterricht die Basis alles übrigen Unterrichts bildet, wie andrerseits auch dies, daß der in der Mitte stehende Sprachunterricht eine eigentümlich bedeutsame Stellung im Lehrorganismus hat.

Glieder und für das Ganze hat und darum auch seine bestimmte Stelle; wo demnach kein Glied wegfallen kann, ohne daß auch andere in ihren Leistungen beeinträchtigt werden. So will auch der Lehrplan gefaßt, komponiert und behandelt sein: nicht als ein pures Aggregat von Lehrstoffen, sondern als ein planmäßiges Geglieder, ein organisches Ganzes. Dazu gehört, wie schon das vorstehende Gleichnis erkennen läßt, zweierlei: einmal die qualitative Vollständigkeit des Lehrplans, d. i. eine gewisse Vollzahl der Lehrfächer, und sodann die gegenseitige Unterstützung im Unterricht, namentlich in konzentrischer Wirkung auf die Gesinnungs- und Charakterbildung. In diesem Sinne ist in der oben angeführten Schrift („Grundlinien ꝛc.") die Theorie des Lehrplans gefaßt und entwickelt.

In diesem Sinne will auch die obige erste These, daß der Realunterricht ein selbständiges Lehrfach sein müsse, verstanden sein. Sie ist zuvörderst gesagt wider die Vertreter der Regulative, welche beide Bedingungen der Normalität des Lehrplans, die qualitative Vollständigkeit wie die unterrichtliche Verbindung der Lehrfächer, verleugnen. Sie ist aber andrerseits auch gesetzt wider diejenigen Verteidiger der Realien, welche zwar die Vollzahl der Lehrfächer fordern, aber das entscheidende Warum, nämlich die zweite Bedingung der Normalität, noch nicht begriffen haben, und deshalb auch bisher nicht imstande waren, die Regulativpartei von ihrem Irrtume zu bekehren.

Was die Anhänger der Regulative gehindert hat, die Berechtigung des Realunterrichts einzusehen, ist nach dem Gesagten unschwer zu erkennen. Das erste Hindernis liegt darin, daß sie die Idee der organischen Zusammengehörigkeit der Lehrfächer, auf die doch schon Comenius hingewiesen hatte, ignorierten oder wenigstens nicht zu Ende dachten. Denn hätten sie das gethan, so würde ihnen nicht haben entgehen können, daß dazu auch eine gewisse Vollzahl der Lehrfächer gehört und zwar vor allem die qualitative Vollständigkeit des Sachunterrichts (Gott, Menschenleben, Natur). Es ist aber auch noch ein zweites Hindernis im Spiele. Sie stehen sich nämlich selber im Lichte, weil sie die Begriffe „qualitative Vollständigkeit" der Lehrfächer und „Quantität" des Lehrstoffes stets miteinander vermengen. Die Schulbildung kann dem Umfange nach sehr verschieden sein, beschränkter oder ausgedehnter, je nachdem dem schulmäßigen Lernen 8 oder 10 oder 12 und mehr Jahre gewidmet werden. In diesem Sinne sprechen wir von niederer und höherer Bildung: von Volksschulbildung, Realschulbildung, Gymnasialbildung. Von dieser Verschiedenheit im Umfange und was davon abhängt, abgesehen, giebt es auch Qualitäten, worin die niederen und höheren Bildungsstufen

auf das genaueste gleich sein müssen. Das erwähnte Gleichnis kann auch hier auf die Spur helfen. Der Leib eines Kindes ist beträchtlich kleiner als der eines Erwachsenen: nichtsdestoweniger kann jener ebenso normal und eben so gesund sein wie dieser. Dasselbe gilt von der Schulbildung: mag sie dem Umfange nach, wie es ja bei der Volksschule der Fall ist, sehr eingeschränkt sein, so kann und soll sie doch normal und gesund sein. Wer dem nachdenken will, der muß bald finden, daß zur Gesundheit zuvörderst die Normalität (im Gegensatze zur Verkrüppelung) gehört, und muß weiter finden, daß zur Normalität zuvörderst die qualitative Vollständigkeit des Lehrplans gehört: ein qualitativ vollständiger Sachunterricht, ein demgemäßer Sprachunterricht und ein entsprechender Formenunterricht. Hätte die Regulativpartei dies bedacht, und hätte sie ferner bedacht, daß ihr gern gebrauchtes Diktum „non multa, sed multum“ nur dann richtig ist, wenn es richtig verstanden wird: so würde sie dasselbe nicht in der Art auf die Theorie des Lehrplans angewandt haben, daß anstatt eines normalen Lehrplans ein verkrüppelter herauskommen mußte. Einem Krüppel, dem etwa ein Arm oder ein Bein fehlt, ist nicht damit geholfen, daß ihm verbürgt werden könnte, der andere Arm oder das andere Bein solle dafür desto länger werden.

So stehe demnach fest: der Realunterricht muß ein selbständiges Lehrfach sein.

Zur Vorsicht noch eine zusätzliche Bemerkung — bezüglich der Quantität des Lehrstoffes. Wie zur Normalität und Gesundheit der Schulbildung vorab unzweifelhaft die qualitative Vollständigkeit des Lehrplans erforderlich ist, so verlangt die Gesundheit außerdem ebenso unzweifelhaft eine richtige quantitative Bemessung des Lehrstoffes, vor allem kein Übermaß. Dafür giebt es einen von der Natur gewiesenen untrüglichen Maßstab: es darf nur so viel Stoff ausgewählt werden, als auch gründlich und schulgerecht durchgearbeitet d. i. in wirkliche Geisteskraft verwandelt werden kann. (Vgl. die Schrift: „Der didaktische Materialismus“.) Darum unerbittliche Vereinfachung des Lehrmaterials — aber rundseitig, in allen Fächern — bis die normale Quantität sich ergiebt. Was darüber ist, das ist vom Übel. „Der Mensch lebt nicht von dem, was er verspeist, sondern von dem, was er verdaut“ — sagt die Physiologie. Und die Psychologie sagt auf ihrem Gebiete dasselbe.

Zweite Forderung: Ein selbständiger Realunterricht erfordert ein besonderes **Real-Lehrbuch**.

Das scheint selbstverständlich zu sein und ist es auch in der That. Bei allen übrigen selbständigen Lehrfächern, wo das mündliche Lehrwort

durch ein Buch unterstützt werden kann, hat man bekanntlich von jeher ein solches Hülfsbuch gebraucht. So im Religionsunterricht, im Sprachunterricht und im Rechnen; im Religionsunterricht allein sogar deren vier: biblisches Historienbuch, Bibel, Katechismus und Liederheft. Kann nun in diesen Fächern ein besonderes Lehrbuch nicht entbehrt werden, so muß dies auch bei den Realien der Fall sein. Die obige These wird daher einer näheren Begründung nicht bedürfen — wenigstens nicht vor Schulmännern.

Zusätzlich mag nur noch bemerkt sein — obwohl es sich eigentlich ebenfalls von selbst versteht — daß ein solches Hülfsbuch in keinerlei Weise den mündlichen Unterricht ersetzen will. Es ist ein Hülfsmittel für den Schüler, nicht für den Lehrer. Nur wenn das mündliche Lehrwort an seinem Platze vollaus seine Pflicht thut, kann auch das Lehrbuch leisten, was es leisten soll.

Auch die „Allg. Bestimmungen" erklären ein besonderes Real-Lehrbuch für zweckmäßig. Leider haftet an dieser Erklärung eine bedenkliche Schwäche. Nur den mehrklassigen Schulen ist der Gebrauch eines Real-Lehrbuches gestattet; den einklassigen Schulen dagegen wird dieses Hülfsmittel verweigert, obwohl die Realien hier ebensogut wie dort einen selbständigen Lehr- und Prüfungsgegenstand bilden sollen.

Welche Gründe mögen bei dieser Verweigerung leitend gewesen sein?

Etwa die Erwägung, daß die einklassige Schule doch nur wenig Realstoff durchnehmen könne? — Gewiß muß dieselbe ein beträchtlich geringeres Maß dieses Lehrstoffes auswählen als ihre günstiger gestellten Schwestern; schon ein merklich geringeres als die zweiklassige. Da aber für die Realien bestimmte Stunden angesetzt sind, wöchentlich sechs, also noch mehr als für den Religionsunterricht, so kann das doch nur in der Absicht geschehen sein, daß in diesen Stunden wirklich etwas gelernt werde. Ist nun zu solchem ernstlichen Lernen in den mehrklassigen Schulen ein Hülfsbuch nötig, so muß es auch in der einklassigen nötig sein, da diese letztere an ihrem geringeren Stoffquantum eine ebenso schwere Aufgabe hat als die mehrklassigen an ihrem größeren. Das geringere Maß des Lehrstoffes kann somit kein Grund sein zur Verweigerung des Real-Lehrbuches. — Dieses Urteil wird noch bekräftigt durch das Beispiel der übrigen Lehrfächer. Denn im Religionsunterricht, im Sprachunterricht und im Rechnen sind auch der einklassigen Schule besondere Lehrbücher zugewiesen, obwohl dieselbe in diesen Fächern doch ebenfalls weniger Lehrstoff durchnehmen kann als die mehrklassige. Wenn nun in jenen Fächern Hülfsbücher erforderlich sind, warum nicht auch im Realunterricht? Wäre diese Hülfe aber hier überflüssig, so würde daraus doch folgen, daß sie auch dort überflüssig sei.

In Wahrheit steht es um das Bedürfnis eines besondern Real-Lehrbuches in den verschiedenen Schulen gerade umgekehrt, als die „Allg. Bestimmungen" und die Schulbehörden annehmen: die einklassigen Schulen haben ein solches Hülfsbuch nicht etwa weniger nötig als die mehrklassigen, sondern im Gegenteil weit nötiger. Denn da dort der Lehrer durch mehrere Abteilungen in Anspruch genommen wird, so kann er der einzelnen Abteilung nicht so viel Zeit widmen als der Lehrer der mehrklassigen Schule. Was bei einer Lektion zum anschaulichen Verstehen erforderlich ist, muß allerdings der mündliche Unterricht leisten, ganz, ohne Abzug, auch noch einen Teil des Einprägens und Durcharbeitens, — (nach diesen unerläßlichen Aufgaben will eben das Stoffquantum bemessen sein) — allein für das weitere Befestigen und Verarbeiten muß die einklassige Schule die sog. stille Beschäftigung (schriftliche Arbeit u. s. w.) benutzen, und sie kann dies auch, weil sie dazu die Zeit hat. Bezüglich der Heranziehung des häuslichen Fleißes stehen natürlich die verschiedenen Schulen gleich; wo jedoch die einklassige Schule an den Nachmittagen nur eine der beiden Hauptabteilungen unterrichtet, da kann sie die daheim gebliebene Abteilung auch stärker für die häusliche Repetition in Anspruch nehmen. Werden nun die stillen Beschäftigungen richtig geleitet, so gewinnen die Schüler für das, was ihnen am Quantum des Lehrstoffes abgeht, einen höchst schätzenswerten Ersatz, nämlich desto mehr Geschick und Lust zum selbständigen Lernen.*) Zu dieser Ausnutzung der stillen Beschäftigung ist aber ein wohlberechnetes Real-Lehrbuch unentbehrlich. Den einklassigen Schulen dies Hülfsbuch verweigern, heißt somit nichts anderes als: deren Schüler sollen dazu verurteilt sein, nicht bloß ihren ohnehin geringeren Lehrstoff unvollkommener zu lernen, sondern auch den Gewinn an größerer Befähigung für das selbständige Lernen sich schmälern zu lassen.

Diese Lücke in den „Allg. Bestimmungen" ist um so mehr zu bedauern, da dieselbe gerade in dem Lehrgegenstande vorkommt, welcher als Neuling im Lehrplan auftrat und darum von manchen Seiten als unberechtigter Eindringling betrachtet wurde. Während er nun in der Praxis

*) Näheres über diesen Punkt (wie überhaupt über die eigentümlichen Nachteile und Vorteile mehrstufiger Klassen) findet sich in der Schrift: „Pädagogisches Gutachten über die vierklassige und achtklassige Schule", Gütersloh, 1877. — Diese Monographie ist der erste Versuch einer eingehenden Untersuchung zur Theorie der Schuleinrichtung, den die pädagogische Litteratur besitzt. Woran mag es liegen, daß die Theorie der Schuleinrichtung und die Theorie des Lehrplans, die doch die notwendigen Voraussetzungen des Lehrverfahrens bilden, bisher so wenig bearbeitet worden sind?

erst seine Berechtigung bewähren sollte, sah er sich gerade in den Schulen, wo diese Aufgabe am schwierigsten war, das benötigte Hülfsmittel vorenthalten. Daß ein Irrtum von solcher Art auch weitere Irrungen zur Folge und zur Seite haben wird, läßt sich schon im voraus vermuten. In Verfolg unserer Betrachtung werden wir ihrer nur zu viele kennen lernen.*)

Hinterher haben die Schulbehörden jene Lücke in den „Allg. Bestimmungen" bekanntlich dadurch zuzustopfen versucht, daß sie auf das Mittel der alten Regulative zurückgriffen, nämlich die einklassigen Schulen an die realistischen Stücke des Lesebuches verwiesen. Als wenn das ein Ersatz für das verweigerte besondere Real-Lehrbuch wäre! — Wenn Franklin einmal fordert, ein echter Yankee-Pionier des Urwaldes müsse mit dem Bohrer meißeln und mit dem Beil sägen können, so hat er damit doch nicht sagen wollen, daß ein Bohrer der beste Meißel und das Beil die richtige Säge sei. Das sog. „Lesebuch" ist eine Mustersammlung (Anthologie) aus der freien, d. i. nichtfachwissenschaftlichen Nationallitteratur, sonach ein Lehrmittel für den Sprachunterricht. Wohl kann dasselbe auch den sachunterrichtlichen Fächern nebenbei manchen dankenswerten Hülfsdienst leisten und zwar dem Religionsunterricht nicht minder als dem Sprachunterricht; aber um deswillen können diese Fächer nicht auf ihr eigentümliches Lehrbuch verzichten, und zwar der Realunterricht so wenig als der Religionsunterricht. So wird man schon a priori urteilen müssen.

---

*) Wer sich klar vergegenwärtigt, warum in jedem sachunterrichtlichen Fache ein besonderes Lehrbuch nötig ist, und dann weiter überlegt, wie sich das Selbstlernen der Schüler zweckmäßig leiten und voll ausnutzen lasse: dem muß meines Erachtens bald einleuchten, daß zu diesem Zwecke dem darstellenden Lehr- und Lernbuche auch ein Frageheft zur Seite treten sollte. (Vgl. das methodische Begleitwort zu meinem „Enchiridion der biblischen Geschichte" und das Vorwort zum „Repetitorium des Realunterrichts".) Mögen die Lehrer an bloß einstufigen Klassen das Bedürfnis der sachunterrichtlichen Fragehefte übersehen oder vielleicht auch nicht fühlen, da sie für das mündliche Lehrwort einen größeren Spielraum haben; die Lehrer an mehrstufigen Klassen können es nicht wohl übersehen, — falls sie, wie gesagt, zu überlegen anfangen, wie sie die ohnehin gebotenen stillen Beschäftigungen und das häusliche Selbstlernen richtig leiten wollen. Wenn einmal die offizielle Didaktik der Schulbehörden und Seminare so weit fortgeschritten sein wird, daß sie die Berechtigung des Realunterrichts in allen Schulen, ohne Ausnahme, wirklich eingesehen hat, d. i. aus der Theorie des Lehrplans heraus überzeugend zu beweisen versteht, — worin dann auch die weitere Einsicht einbegriffen ist, daß alle Schulen, und die einklassigen erst recht, ein besonderes Real-Lehrbuch bedürfen: dann wird man, wie ich nicht zweifle, bald allerseits anerkennen, daß in allen mehrstufigen Klassen die sachunterrichtlichen Fragehefte jedenfalls zweckmäßig, in den einklassigen Schulen aber geradezu unentbehrlich sind.

Sieht man specieller zu, so ergiebt sich, daß die realistischen Stücke des belletristischen Lesebuches keiner einzigen der Anforderungen entsprechen, die an ein wohlberechnetes Real-Lehrbuch gemacht werden müssen. Erstlich bilden diese Lesestücke in ihrer Gesamtheit kein planmäßiges Ganzes (im Sinne des realistischen Lehrplans), da sie eben nach sprachlichen Gesichtspunkten — zur Vorführung der verschiedenen Darstellungsformen — ausgewählt sind. Zum andern ist das einzelne Lesestück in der Regel inhaltlich nicht einfach genug, zu sehr mit schildernden oder anderen dekorativen Zuthaten überladen, — wofern es nämlich als realistisches Lernmittel dienen soll. Zum dritten enthalten diese Lesestücke zu viele sprachliche Schwierigkeiten, so daß das sachliche Lernen, dem doch die Realstunden zunächst gewidmet sind, vor lauter sprachlichen Erklärungen nicht vom Flecke kommen kann. Die beiden letztgenannten Mängel lassen sich namentlich an denjenigen realistischen Darstellungen erkennen, welche allgemein als Zierden der belletristischen Lesebücher gelten und es bei guter Auswahl auch wirklich sind, an den sog. „Lebens-“ oder „Charakterbildern“ (z. B. von Masius, Grube, Wagner u. s. w.). Gerade sie können am wenigsten als Musterlektionen eines richtigen Real-Lehrbuches gelten, — wie Diesterwegs „Rhein. Blätter“ schon vor ca. 25 Jahren eingehend und handgreiflich nachgewiesen haben. (Rh. Bl., 1858: „Von dem Unwesen der sog. Lebensbilder im Unterricht“.) Kurz, so wenig das belletristische Lesebuch beim Religionsunterricht ein besonderes Lehrbuch ersetzen kann, ebensowenig kann es im Realunterricht ein solches ersetzen. Ein Federmesser ist ein nützliches Werkzeug, aber zum Brotschneiden taugt es nicht. „Eins für eins“, hat darum schon Aristoteles gesagt.

Wie oben erwähnt, hatten allerdings weiland auch die Regulative bestimmt, daß der Realunterricht sich an das „Lesebuch“ anschließen solle. Allein dort sollten ja die Realien keinen selbständigen Lehrgegenstand bilden, d. i. keine besonderen Stunden beanspruchen. Das eben wollte die Formel „Anschluß an das Lesebuch“ konstatieren, indem sie sagte: das realistische Lernen solle so viel als thunlich im Sprachunterricht mit besorgt werden; oder genauer ausgedrückt: da im sprachlichen Lesebuche auch realistische Stücke enthalten seien, so würden bei der sprachunterrichtlichen Behandlung derselben die Schüler ohne Mühe manche realistische Kenntnisse mit auflesen können. Bestimmte Leistungen im realistischen Lernen wurden demgemäß auch nicht gefordert. Jene Formel hat somit in den Regulativen einen ganz anderen Sinn, als sie auf dem Boden der „Allg. Bestimmungen“ haben kann. Die Regulative sind dabei mit sich selbst einig; die „Allg. Bestimmungen“ hingegen geraten dadurch mit sich selbst

in Widerspruch, da die Selbständigkeit des Realunterrichts, welche vorher statuiert ist, hinterher faktisch wieder verneint wird.

Es ist aber noch ein anderer Umstand im Spiele, wodurch jene Formel bei den Regulativen einen besseren Sinn erhält als jetzt auf dem Boden der „Allg. Bestimmungen". Er liegt in der Verschiedenheit des damaligen und des heutigen Lesebuches. Zur Zeit der Regulative trug das sog. „Lesebuch" noch mehr oder weniger jenen Charakter an sich, mit dem es zur Zeit der Philanthropen auf die Welt gekommen war; einerseits wollte es eine Anthologie aus der schönsprachlichen Litteratur, also insoweit ein sprachliches Lesebuch sein; andrerseits aber sollte es auch sog. „gemeinnützige Kenntnisse" verbreiten helfen und enthielt um deswillen auch eine Anzahl realistischer Lesestücke. Diese letzteren konnten nicht nur inhaltlich planmäßig ausgewählt, sondern auch zur Erleichterung des Sachlernens sprachlich besonders bearbeitet d. h. von allen sprachlichen Schwierigkeiten gereinigt sein, so daß der Inhalt sich in einfacher, leicht verständlicher Fassung darstellte. Bei dieser Form der realistischen Lesestücke war es also den Schülern nicht bloß möglich, sondern auch erleichtert, sich nebenbei einige realistische Kenntnisse zu erwerben, wenn auch nicht ex professo auf diesen Zweck hingearbeitet wurde. Während nun dieses alte sog. Lesebuch eigentlich ein Doppelbuch war, nämlich einerseits eine schönsprachliche Mustersammlung und andrerseits eine Art Real-Lehrbuch, so hat dagegen das „Lesebuch" der „Allg. Bestimmungen" einen wesentlich anderen Charakter. Hier soll dasselbe — wie auch an sich ganz richtig ist — lediglich eine Anthologie der schönsprachlichen Litteratur, also ein Lesebuch im Dienste des Sprachunterrichts sein. Demgemäß wird ausdrücklich gefordert, „daß die Lesestücke nicht eigene Bearbeitungen der Herausgeber, sondern Proben aus den besten populären Darstellungen der Meister auf diesem Gebiete seien." Da nun die sog. realistischen Stücke, die sich darunter befinden, ausschließlich nach sprachlichen Gesichtspunkten ausgewählt sind (als Repräsentanten von Beschreibungen, Schilderungen, Erzählungen, Beweisführungen u. s. w.), mithin, sofern ein realistisches Lernen bezweckt wird, die oben bezeichneten drei Mängel an sich tragen: so können die Schüler offenbar nicht so viel Realkenntnisse daraus gewinnen, als es beim Lesebuche der Regulative der Fall war. Auf dem Boden der „Allg. Bestimmungen" erhält daher die Formel „Anschluß des Realunterrichts an das Lesebuch" aus einem neuen Grunde einen übleren Sinn als sie bei den Regulativen hatte, und obendrein in zwiefacher Weise. Einmal, weil das jetzige belletristische Lesebuch für das realistische Lernen entschieden ungeeigneter ist als das frühere. Sodann, weil die „Allg. Bestimmungen" nun an einem zweiten Punkte mit sich selbst

in Widerspruch geraten, — nämlich mit ihrem eigenen besseren Begriffe vom Lesebuch, da dasselbe ausdrücklich für eine sprachunterrichtliche Mustersammlung erklärt wird, während es hinterher doch bei den einklassigen Schulen zugleich als Real-Lehrbuch dienen soll. Daß überdies dadurch der richtige Begriff des Lesebuches leicht wieder in seine alte Verwirrung zurückfallen könnte, wollen wir nicht einmal rechnen.

Unsere zweite These hat also recht: ein selbständiger Realunterricht erfordert ein besonderes, sachlich und methodisch wohlberechnetes Lehrbuch und zwar, wie ich ohne weitere Begründung hinzufüge, auf allen Stufen — sobald die Schüler genügend lesen können oder (mit andern Worten): sobald der sog. „Anschauungsunterricht" den Charakter eines planmäßigen Realunterrichts annimmt.

Die jetzt folgende Schlußthese hat es mit der Form des Real-Lehrbuches zu thun. Sie ist es, die den eigentlichen Reformgedanken ausspricht. Er lautet:

Dritte Forderung: Die Darstellung muß **anschaulich-ausführlich** und **leicht verständlich** sein.

„Ausführlich" will heißen: das Real-Lehrbuch darf kein kompendiarischer (auszugartiger) sog. Leitfaden sein. „Leicht verständlich" will sagen: die Darstellung muß einfach und von allen sprachlichen Schwierigkeiten gereinigt sein.

Warum ausführlich?

Einen indirekten Beweis bietet die längst anerkannte Praxis in dem andern Zweige des Sachunterrichts: das biblische Historienbuch. Dasselbe enthält nicht einen kurzen, trockenen Auszug aus der biblischen Geschichte, sondern lebensvolle, d. i. anschaulich-ausführliche Erzählungen. Wäre nun im Realunterricht ein kompendiarischer Leitfaden das richtige, so müßte auch in der biblischen Geschichte ein solcher Leitfaden das richtige sein. Das hat aber bisher noch niemand behauptet.

Der direkte Beweis ergiebt sich aus dem Begriffe der Bildung, hier der Sachbildung, von der die realistische ein Teil ist. Dieser Begriff schließt (nach der intellektuellen Seite) ein dreifaches Können in sich und fordert darum auch ein dreifaches Lernen:

a) das Kennenlernen dieses Stoffes (Kenntnisse),
b) das Denkenlernen an diesem Stoffe,
c) das Redenlernen an diesem Stoffe.

Wer nun diesen dritten Bestandteil der Sachbildung — das sachgemäße Redenkönnen, was eben nur an und mit der Sache gelernt werden kann — anerkennt, der wird bald zu der Einsicht kommen, daß ein

kompendiarischer Leitfaden das nicht zu leisten vermag. Denn das beste, das wirksamste Mittel zum Redenlernen ist das Lesen, — („das beste Sprachbuch ist ein Lieblingsbuch“, Jean Paul); soll aber im Sachunterricht auch gelesen werden und zwar mit Lust gelesen werden, in der Schule und zu Hause: dann dürfen die Darstellungen des Lehrbuches nicht auszugartig dürr, nicht langweilig sein, sondern lebensvoll, anschaulich, mithin ausführlich. Mit andern Worten: das Realbuch muß im naturkundlichen wie im humanistischen Teile seinem Hauptinhalte nach eine Art Lesebuch sein.*) — Ich sage „dem Hauptinhalte nach“; in der politischen Geographie, welche möglichst an den Geschichtsunterricht anschließt, werden teilweise notizartige Angaben ausreichen; nur müssen daneben auch etliche zusammenhängende Darstellungen geboten werden, damit der Schüler zugleich die sachgemäße Redeweise kennen lernen kann. Ebenso werden im naturkundlichen und humanistischen Teile etliche schematische Übersichten am Platze sein.

Steht einmal fest, daß zu jedem sachlichen Lernen auch das Redenlernen an dieser Sache gehört; steht ferner fest, daß zu diesem Zwecke die betreffenden Lektionen auch gelesen werden müssen: dann giebt sich noch ein neuer Grund für die bezeichnete Form des Lehrbuches zu erkennen.

Bekanntlich ist das sichere Einprägen des Stoffes ein ebenso wichtiges Stück der Lehraufgabe, als das anschauliche Vorführen und das denkende Durcharbeiten. Soviel immer möglich, muß daher der Lehrer selber das Einprägen besorgen — in der Schule, auf konversatorischem Wege, da diese Weise des Repetierens weniger monoton zu sein braucht und überhaupt mehrfache Vorzüge besitzt. Ich sage: „so viel als möglich“ — soviel er Zeit hat, und in dieser Beschränkung wird die Regel ebensogut für die mehrstufigen Klassen gelten können, als für die einstufigen. Steht nun, wie wir annahmen, fest, daß jede sachunterrichtliche Lektion auch gelesen werden soll, so bietet dieses Lesen zugleich eine Hülfe im sachlichen Einprägen. Diese Hülfe ist in der That höchst schätzens-

*) Wäre etwas mehr Logik in der traditionellen pädagogischen Sprache, so würde man den Namen „Lesebuch“ — falls er überhaupt gebraucht werden soll — nicht ausschließlich an ein einziges, an ein sprachunterrichtliches Buch vergeben haben. Innerhalb der Altersstufen, welche die Volksschule umfaßt, sollten die sachunterrichtlichen Lehrbücher allesamt ebensogut „Lesebuch“ heißen dürfen und demgemäß gebraucht werden, wie die belletristische Anthologie so heißt und gebraucht wird. Der Prov.-Schulrat Otto Schulz (der Begründer des Brandenburger Schulblattes) nannte darum sein biblisches Historienbuch mit Recht und gutem Bedacht: „biblisches Lesebuch“.

wert, in dreifacher Beziehung. Zum ersten fällt sie dem Lehrer gratis zu, da das Lesen, weil es von der Sprachbildung gefordert wird, ohnehin geschehen muß. Es werden gleichsam mit einem Feuer zwei Töpfe gekocht. Zum andern ist dieses Wiederholen, weil die ausführliche Darstellung den Stoff in allen Einzelnheiten vorführt, so genau und umfassend als möglich. Der dritte Vorteil liegt etwas versteckter, verdient aber nicht minder geschätzt zu werden. Um auf ihn aufmerksam zu werden, muß man sich erinnern, daß dem Repetieren als solchem, weil dem Stoffe dann der Reiz der Neuheit fehlt, notwendig mehr oder weniger Langweile anhaftet. Sollen nun die Schüler doch munter bei der Sache sein, so erwächst daraus für den Lehrer die nicht leichte Aufgabe, das Langweilige so viel als thunlich wegzuschaffen. Dafür giebt's mancherlei Mittel — die man bei der Psychologie erfragen muß. Eins derselben besteht darin, das Repetieren so einzurichten, daß es sich nicht als solches kenntlich macht, sondern wie ein Neulernen erscheint. Das ist's gerade, was die sog. „immanente" Repetition, wie sie z. B. beim Rechnen fort und fort zur Anwendung kommt, vor der expressen voraus hat, daß ihr dieser Vorteil von selbst zufällt. Auch in unserm Falle, beim Lesen der sachunterrichtlichen Lektionen, tritt dieses günstige Moment ohne Zuthun des Lehrers mit auf. Denn wenn vorher die wichtigsten Daten und ihre Reihenfolge auf mündlichem (konversatorischem) Wege wiederholt und gut eingeprägt sind, und nun die Lektion gelesen werden soll, so sehen die Schüler darin nur eine neue Übung — was es auch in der That ist; und da ihnen um dieses Neuen willen nicht zum Bewußtsein kommt, daß dabei ein Repetieren stattfindet, so wird damit das sonst unvermeidliche Gefühl der Langweile fern gehalten.

Man könnte denken, es seien doch eigentlich bloß die mehrstufigen Klassen, welche besondere Ursache hätten, sich über diese Hülfe im sachlichen Einprägen zu freuen, da ja in der einstufigen Klasse der Lehrer Zeit genug habe, auf konversatorischem Wege den Stoff einzuprägen. Sehen wir genauer zu, wie es sich verhält. Allerdings sind die Lehrer der einstufigen Klassen hinsichtlich des Einprägens günstiger gestellt, und sie haben somit auch die Pflicht, diesen Vorteil möglichst auszunutzen. Handelte es sich daher bloß um das sachliche Einprägen, so würden diese Klassen vielleicht mit einem konpendiarischen Leitfaden ausreichen. Da dieselben aber um der Sprachbildung willen — nämlich behufs des Redenlernens und des Lesenlernens — die sachunterrichtlichen Lektionen doch lesen müssen, wozu denn eben ausführliche Darstellungen erforderlich sind: so werden sie die dadurch geleistete Hülfe beim Einprägen, weil sie ihnen gratis zufällt, ebenfalls nur willkommen heißen können, wenn sie derselben auch nicht so

bedürftig sind wie die mehrstufigen Klassen. Wollten jedoch die einstufigen Klassen sich mit dem üblichen kompendiarischen Leitfaden begnügen, mithin auf das Lesen der realistischen Lektionen verzichten, während die mehrstufigen Klassen ein Real-Lesebuch besäßen und dasselbe in der angegebenen Weise redlich benutzten: so ist mir nicht zweifelhaft, daß jene nicht bloß in der Lesefertigkeit, sondern auch in der Sprachbildung überhaupt hinter diesen merklich zurückbleiben würden. Was dann das realistische Lernen betrifft, so ist nicht abzusehen, was sie durch den kompendiarischen Leitfaden gewinnen wollen, was sie nicht auch durch ein ausführliches Lehrbuch erreichen könnten.

Dabei ist noch eins zu bedenken. Bekanntlich verleitet die verschrumpfte Gestalt des kompendiarischen Leitfadens leicht dazu, sich über das darin enthaltene Stoffquantum arg zu täuschen, d. h. das Maß des Lehrmaterials zu hoch zu greifen. Wie nun, wenn den einstufigen Klassen ihre günstigere Stellung zusamt dem scheinbar knappen Leitfaden zum Fallstricke wird? Wo das geschieht, da ist gewiß, daß sie auch im sachlichen Lernen, sofern nach wirklicher Bildung gefragt wird, hinter den mehrstufigen Klassen zurückbleiben, falls diese ein ausführliches Real-Lehrbuch gebrauchen; denn da dieses Lehrbuch sie verpflichtet, die realistischen Lektionen auch lesen zu lassen, so haben sie darin gegen jene Verirrung des Stoffübermaßes einen starken Schutz. Alles wohl erwogen, werden daher auch die einstufigen Klassen Ursache genug finden, in ihrem eigenen Interesse das ausführliche Real-Lehrbuch freudig zu begrüßen.

Ein paar Zusätze — wider etwaige Mißverständnisse.

Erstlich: die geforderten ausführlichen Darstellungen im Real-Lehrbuche wollen an dem, was das mündliche Lehrwort bei jeder Lektion zu leisten hat, nicht das geringste mindern, — wie ja auch das biblische Historienbuch nicht sagen will, der Lehrer dürfe etwas von seiner Lehrarbeit auf das Buch abladen. Alle mündlichen Lehroperationen bleiben genau dieselben wie bei einem kompendiarischen Leitfaden. Der Unterschied liegt vielmehr in einem Plus der Durcharbeitungsoperationen, nämlich darin, daß jede Lektion auch rite gelesen werden soll — zunächst in der Schule und sodann wiederholungsweise zu Hause. Das Buch soll demnach einen Dienst thun, den das mündliche Lehrwort überhaupt nicht leisten kann.*)

*) Ein paarmal ist mir in einem Schulblatte der Einwand begegnet: bei ausführlichen Real-Lehrbüchern könnten bequeme Lehrer sich verleiten lassen, das mündliche Lehrwort thunlichst zu sparen und dafür die realistischen Lektionen den Schülern zum Auswendiglernen aufzugeben — wie dies an jenen Stellen dem Vernehmen nach auch mit dem biblischen Historienbuche geschehe. Da dieser Einwand nicht bestreitet, daß die bezeichnete Form der Real-Lehrbücher principiell die richtige

Zum andern sei zur Vorsicht nochmals darauf hingewiesen, daß die Forderung, das Real-Lehrbuch müsse der Darstellung nach eine Art Lesebuch sein, nicht das geringste gemein hat mit der Vorschrift der alten Regulative, wonach der Realunterricht sich an das sog. „Lesebuch" anschließen sollte. Die Regulative wollten keinen selbständigen Realunterricht und demgemäß auch kein besonderes Real-Lehrbuch; diese Zweige des Sachunterrichts waren im Sprachunterricht einquartiert, d. h. aus dem realistischen Gebiete brauchte nur so viel gelernt zu werden, als bei der sprachunterrichtlichen Behandlung der realistischen Lesestücke von selbst haften blieb. Meine Forderung setzt dagegen (nach These 1) selbständige Real-Lehrstunden voraus und eben darum (nach These 2) ein besonderes Real-Lehrbuch. Der Unterschied zwischen diesem Standpunkte und dem der Regulative ist somit so groß, daß er nicht größer sein kann.

Drittens sei noch daran erinnert, daß die obige Forderung, obwohl sie an und für sich mit der Frage vom Quantum des Lehrstoffes nichts zu thun hat, doch indirekt einen Einfluß auf die Feststellung desselben ausübt. Da nämlich die geforderte Form des Realbuches auf eine vermehrte Verarbeitung und Verwertung des Lehrmaterials zielt — vermittelst des Lesens — so muß sie notwendig eine größere Vereinfachung desselben zur Folge haben. Ich würde es nicht für nötig gehalten haben, diesen Punkt ausdrücklich zu konstatieren, wenn nicht ein Vorkommnis daran gemahnt hätte. Von einem Schuloberen soll gelegentlich wider die ausführlichen Realbücher geltend gemacht worden sein: da sie weit dicker wären als die kompendiarischen Leitfäden, so würden sie das Lehrstoffübermaß begünstigen. Einer so ausgesuchten Oberflächlichkeit gegenüber ist es offenbar rätlich, auf wichtige Punkte zweimal den Finger zu legen.

Überblicken wir zum Schluß die drei Thesen:

1. der Realunterricht muß ein selbständiges Lehrfach sein — in allen Schulen, von unten auf;
2. der Realunterricht erfordert ein besonderes Lehrbuch — in allen Schulen, von unten auf;
3. die Darstellung in diesem Buche muß anschaulich-ausführlich und leicht verständlich sein.

---

ist, so frage ich einfach: Sollen die fleißigen Lehrer darum auf das zweckmäßigere Lehrbuch verzichten, weil bequeme Lehrer dasselbe möglicherweise mißbrauchen? Übrigens müßten dann die kompendiarischen Leitfäden ebenfalls verboten werden, da ja jene Lehrer auch diese Bücher zum Auswendiglernen aufgeben können.

Die erste Forderung ist in den „Allg. Bestimmungen" anerkannt und wird nur noch von den Anhängern der Regulative bestritten.

Die zweite geht schon teilweise über die „Allg. Bestimmungen" hinaus, da dieselben nur den mehrklassigen Schulen ein besonderes Real-Lehrbuch gestatten.

Die dritte spricht unsere eigentlichen Reformgedanken aus.

II.
Die Reform im Sprachunterricht.

Um den Leser möglichst mit eigenen Augen sehen und urteilen zu lassen, soll unsere Untersuchung bedachtsam Schritt vor Schritt vorrücken und zunächst an einen Nebenfehler des üblichen Sprachunterrichts anknüpfen. Der Grund- und Hauptfehler, von dem jener nur ein Symptom ist, wird sich dann im Verfolg desto deutlicher zu erkennen geben.

Bis zu Anfang der vierziger Jahre dieses Jahrhunderts spielten beim Sprachunterricht die Grammatik und die grammatischen Übungen die Hauptrolle. Das Lesen im sog. Lesebuche ging wie etwas Apartes nebenher; zwar wurde es mit Fleiß betrieben, allein es war eben ein bloßes Lesen, bei dem nur die allernötigsten sachlichen und sprachlichen Erläuterungen vorkamen. Hier lag ein doppelter Fehler vor: einmal der, daß der Sprachunterricht nicht als ein einheitliches Fach gefaßt wurde, und sodann die Überwucherung des Formalistischen, der Grammatik. Der letztere Fehler stammte eigentlich aus den höheren Schulen; man meinte, in der deutschen Grammatik einigermaßen einen Ersatz für den fremdsprachlichen Unterricht zu haben; zum Teil wirkte dabei auch eine Art Wunderglaube an die zauberhafte Bildungskraft der Grammatik mit. Lehrer und Schüler quälten sich an der trockenen Sprachlehre und ihren noch trockeneren Übungen redlich ab, — obgleich vielfach mit dem Gefühl, daß man doch wohl nicht so ganz auf dem richtigen Wege sei. Da wirkte es bei allen Verständigen wie ein erlösendes Wort, als Männer wie Mager, Kellner, Hülsmann, Wackernagel, Otto u. s. w. aussprachen: das Lesebuch muß den Mittelpunkt des deutschen Sprachunterrichts bilden. Man schaute sich gegenseitig an und sagte: Warum haben wir das doch nicht früher sehen können? Es ist ja sonnenklar: wie die andern Künste (Musik, Malerei u. s. w.) nicht durch Theoretisieren erlernt werden können, sondern durch Übung an Mustern, und wie religiöses Leben nicht gepflanzt werden kann durch Dogmatisieren, sondern durch sinnige Betrachtung religiöser Charakterbilder, so kann auch eine gesunde Sprachbildung nur an der mustergültigen Litteratur großgezogen werden.

Die „Regulative“ nahmen im Sprachunterricht diesen Fortschritt auf — NB. soweit er damals verstanden wurde — und suchten denselben in die Schulen einzuführen. Darin haben sie ein unleugbares Verdienst. Die neue Parole, daß das Lesebuch den Mittelpunkt des sprachlichen Lernens bilden (und der Sprachunterricht als ein einheitliches Fach gefaßt werden) müsse, drang auch ihrem Wortlaute nach überall durch. Daneben aber blieb doch unter den Schulmännern eine Meinungsverschiedenheit bestehen, nämlich über die Frage, ob außer der Durcharbeitung des Lesebuches noch ein selbständiger Lehrgang der Grammatik wünschenswert sei, oder ob ein Minimum von Grammatik, das ohne besondere Lehrstunden gelernt werden könne, hinreiche. Über diesen Punkt ist dann seit jener Zeit unausgesetzt debattiert worden bis auf den heutigen Tag, ohne daß eine leidliche Verständigung erzielt werden konnte.

Die Regulative hatten sich für ein Minimum entschieden und darum selbständige Grammatikstunden abgewiesen. Die Gegenansicht war aber nicht von innen heraus, durch Gründe, überwunden — denn dazu fehlte den Regulativ-Didaktikern das Zeug — sondern nur äußerlich, per Kommando, zurückgedrängt. Die Gesetzgebung hatte sich zu früh in die innere Entwicklung der Methodik eingemischt. Nach dem Gesetze der Pendelschwingung konnte daher ein Rückschlag nicht ausbleiben.

Er kam denn auch — mit den „Allg. Bestimmungen“. Ihre Forderungen in der Grammatik lauten zwar, wenn man sie verständig auslegt, ziemlich maßvoll. Da aber der Wortlaut dehnbar ist, und überdies für die Oberstufe mehrklassiger Schulen selbständige Grammatikstunden angesetzt sind: so hatten die Unterbehörden und Lehrer freie Hand, in den dehnbaren Sack ein recht ansehnliches Quantum grammatischen Stoffes hineinzustopfen, wenn sie das gelüstete. Es scheint auch in der That nicht wenige Schulräte und Schulinspektoren gelüstet zu haben. In manchen Gegenden sahen sich die Schulen durch die Regierungsinstruktionen dergestalt mit grammatischen Anforderungen überschüttet, daß den Lehrern, sofern sie nicht allzusehr in die Grammatik verliebt waren, angst und bange werden mußte. (Vgl. z. B. die „Lehrpläne“ der Kgl. Reg. zu Düsseldorf vom Jahre 1873.) Auch strömte wieder eine Menge grammatischer Leitfäden auf den Büchermarkt. Kurz, es sah aus, wie wenn für eine aufgestauete Flut auf einmal die Schleusen geöffnet worden wären.

Unbestreitbar sind solche starke Schwankungen in der Unterrichtsgesetzgebung verkehrt und schädlich, ja geradezu unnatürlich. Ein Leib, dessen Kopf am Schwindel leidet, ist übel beraten. „Kopf kalt, Füße warm,“ sagt darum das Sprichwort. Je weiter in der Schulwelt die Ansichten über irgend ein Lehrfach noch auseinandergehen, desto vor-

sichtiger muß der Unterrichtsgesetzgeber eingreifen. — Doch sehen wir zu, wie es seit 1872 im Sprachunterricht weiter gegangen ist.

Soviel jetzt in der Grammatik mehr geleistet werden sollte als unter den Regulativen, um ebensoviel mußten die Leistungen im Lesen zurückbleiben. Überdies sah sich das Lesen noch dadurch beeinträchtigt, daß der Sprachunterricht einige Stunden an den Realunterricht abtreten mußte.*) Seit mehreren Jahren wird denn auch in den Kreisen der Schulinspektoren immer lauter geklagt, daß die Leistungen im Lesen gegen früher zurückgegangen seien. Voraussichtlich wird daher in nicht allzulanger Zeit ein abermaliger Umschlag in der Unterrichtsgesetzgebung eintreten, — wenn auch nicht mit großem Geräusch von der Centralstelle aus, sondern still und stückweise, allmählich, durch Reskripte der Unterbehörden. Wie mag er ausfallen? Das kann uns eine andere Thatsache zeigen. Die Klagen der Schulrevisoren über den Rückgang im Lesen richten sich fast ausnahmslos anklagend nicht wider die Grammatik, sondern wider die Realien. Bei der zu erwartenden Änderung der Lehrinstruktionen wird demnach vornehmlich der Realunterricht eine Beschränkung erfahren, dagegen die Grammatik gar nicht oder nur unbedeutend. Im Lichte der Schulgeschichte betrachtet, heißt das: für den nicht ausgetragenen Streit der beiden sprachunterrichtlichen Parteien muß der unschuldige Realunterricht die Unkosten bezahlen.

So werden wir also durch die gefährdete Stellung der Realien gemahnt, den Streit der beiden sprachunterrichtlichen Parteien scharf ins Auge zu fassen. Woran mag es nun liegen, daß diese Parteien trotz alles Debattierens sich bis jetzt über ihre Streitfrage (Quantum der Grammatik) nicht haben verständigen können? Denkt man daran, daß dieses Debattieren schon über vierzig Jahre gedauert hat, und bereits eine ganze Lehrergeneration darüber hingegangen ist, so drängt sich die Vermutung auf, daß hier ein geheimes Hindernis im Spiele sein müsse, ein Irrtum oder ihrer mehrere, woran beide Teile leiden. So ist es in der That.

Jede Partei hat nämlich von dem Princip, was sie in diesem Streithandel betont — die eine die Litteratur (Lesebuch), die andere die Sprachlehre — nur die Halbscheid erfaßt, was aber die Gegenpartei ebenfalls

*) Der Leser wolle nicht übersehen, daß diese Maßregel nur da und deshalb eine Beeinträchtigung des Lesenlernens zur Folge hat, wo und weil das Real-Lehrbuch ein kompendiarischer Leitfaden ist. Bei Realbüchern mit ausführlichen Darstellungen, wo dann jede Lektion auch gelesen werden muß, würde das Lesen wie der Sprachunterricht überhaupt keine Schädigung erleiden, mithin jene Maßregel ganz gerechtfertigt sein.

nicht weiß. So weiland, so noch heute. Jede Partei hat eben in den langen vierzig Jahren **nichts hinzugelernt**; — ich meine aber nicht etwas, was sie von dem Gegenpart hätte lernen können, sondern was sie vermöge ihres **eigenen** Princips hätte finden müssen. Wir haben es also mit zwei Irrtümern zu thun, wollen aber um der Billigkeit willen jeder Partei nur denjenigen Irrtum anrechnen, der ihr zunächst vor den Füßen lag.

Worin besteht nun das jeder Parteiansicht anhaftende Manko? Beginnen wir mit der **Grammatikpartei**.

Die Grammatisten haben übersehen, daß zur Sprachlehre außer der Grammatik auch die **Onomatik** (die Lehre von den Wortfamilien, Synonymen und Tropen) gehört, — ja, daß dieser Teil der Sprachlehre für das Sprachverständnis wie für die Bildung überhaupt, weit fruchtbarer ist als die Grammatik, zumal in der Volksschule.*) In manchen sprachunterrichtlichen Leitfäden ist allerdings auch die Onomatik einigermaßen herangezogen; allein die „Allg. Bestimmungen" und die Regierungsinstruktionen (z. B. die sehr ausführlichen der Kgl. Reg. zu Düsseldorf), welche die offizielle Vertretung der grammatischen Partei bilden, erwähnen den onomatischen Teil der Sprachlehre auch nicht mit einer Silbe. Hätten dagegen die Grammatisten im Verlaufe der Zeit erkannt, daß sie ihr eigenes Princip bisher nur **halb** vertreten hatten, so würde dies der Verständigung mit der Gegenpartei in mehrfacher Weise förderlich gewesen sein. Denn wenn die Grammatik die der Sprachlehre zugewiesene Stundenzahl mit ihrer Schwester Onomatik teilen soll, so muß sie ihren eigenen Lehrstoff auf die Hälfte reduzieren. Damit würden dann die Grammatisten sich selber demonstriert haben, daß die Volksschule mit bedeutend weniger grammatischem Stoffe auskommen kann.

Aber noch ein zweites Einigungsmoment trägt der onomatische Unterricht in sich. In der Volksschule kann die Onomatik, wenn sie fruchtbar sein soll, nicht isoliert betrieben werden, sondern nur **im engsten Anschluß an die laufende Lektüre und an den gesamten übrigen Unterricht**. Dies geschieht nun zunächst in der Weise, daß alle im Lesebuche wie im Sach- und Formenunterricht vorkommenden un-

*) Der Name „Onomatik" (vom griechischen onŏma = Wort) ist in der Schulsprache, soviel mir bekannt, zunächst durch Dr. **Mager** in Gebrauch gekommen. Von der Grammatik unterscheidet sich die Onomatik sehr scharf dadurch, daß dort der Blick auf das **äußere**, auf die sprachlichen **Formen**, hier dagegen lediglich nach **innen**, auf den **Sinn** der Wörter und Wortverbindungen sich richtet.

bekannten Wörter und Redefiguren kurz erklärt werden, — sei es mit Hülfe stammverwandter oder synonymer Ausdrücke, welche den Schülern bereits bekannt sind, oder durch Umschreibung. Wie man sieht, ist das so weit nichts anderes, als was der Lesebuch- und der gesamte übrige Unterricht ohnehin, um ihrer eigenen Zwecke willen, fordern, — nichts anderes, als was alle einsichtigen Lehrer von jeher gethan haben und täglich thun müssen. In der That, so weit haben bisher schon beide Parteien onomatischen Unterricht erteilt, wenn derselbe auch nicht mit diesem Namen bezeichnet wurde. Freilich muß noch etwas hinzukommen. Es ist, kurz gesagt, dies. Die betreffenden unbekannten Wörter und Redefiguren werden in der Reihenfolge, wie sie vorkommen, nach geschehener Erklärung sofort vom Lehrer an die Wandtafel geschrieben (ohne Erklärung); so die ganze Woche hindurch. Am Schlusse der Woche, in der Onomatikstunde, werden sie dann von den Schülern, nachdem zuvor noch einmal das Verständnis aufgefrischt ist, mit den Erklärungen in ein sachlich-sprachliches Wörterheft eingetragen und zu Hause fest eingeprägt. Wird das versäumt, so ist das nicht klüger, als wenn der Schneider vergißt, den Knoten in seinen Faden zu machen, oder schulmäßig gesprochen: als wenn über dem Docieren das Memorieren versäumt wird. Aus demselben Grunde muß deshalb alle 4—6 Wochen auch eine umfassendere Repetition stattfinden, wenigstens bei den schwächeren. (Vgl. die oben erwähnten Abhandlungen „Über den naturkundlichen Unterricht", Ev. Schulbl. 1872, II. Artikel S. 172. Ges. Schr. IV. S. 58 ff.) Hätte nun die Grammatikpartei, wie es ihre Schuldigkeit gewesen wäre, einen solchen onomatischen Unterricht in Vorschlag gebracht, so würde die Litteraturpartei, wofern sie ihr eigenes Princip verstand, freudig haben zustimmen müssen, da dieser neue Lehrzweig offensichtlich einem Bedürfnisse der Lektüre wie des gesamten übrigen Unterrichts entgegenkommt.

Betrachten wir jetzt, wie die Lesebuch- oder Litteratur-Partei ihr eigenes Princip nicht zu Ende gedacht hat. In diesem Versäumnis liegt, wie sich zeigen wird, das Haupthindernis, welches der Einigung der beiden sprachunterrichtlichen Parteien im Wege gestanden hat; hier liegt eben auch das Grundgebrechen des üblichen Sprachunterrichts. Was die Grammatisten ihrerseits versäumt hatten — hinsichtlich der Onomatik — ist dagegen nur Kleinigkeit.

Als die Litteratur-Partei einstmals den trefflichen Grundsatz proklamierte, daß das Lesebuch (als Auslese der Nationallitteratur) die Basis der Sprachschulung bilden müsse, da hat sie übersehen, daß dieses sog. „Lesebuch" nur die eine, die schönsprachliche Hälfte der National-

litteratur vertritt; denn die andere Hälfte steckt anderswo, in dem Schriftentum der verschiedenen Wissenschaften, oder volksschulmäßig geredet: in den Lehrbüchern der Religion und der humanistischen und naturkundlichen Realien. An dem belletristischen Lesebuche läßt sich ja eine gewisse, auch nicht unbeträchtliche Sprachbildung gewinnen, aber nicht eine solche, die gesund, volkstümlich und echt praktisch ist; denn dazu gehört auch die sprachliche Schulung durch die sachunterrichtlichen Lehrbücher. (Siehe „Grundlinien ꝛc." S. 44 ff.) Jenes nicht unrichtige, aber nur halb verstandene und darum höchst einseitig formulierte Princip der Litteratur-Partei muß demnach dahin ergänzt werden, daß es lautet:

> „Grundlage der Sprachbildung in der Volksschule sind das belletristische Lesebuch **und** die **sachunterrichtlichen** Lehrbücher."

Das ist mein Vorschlag zur Reform des Sprachunterrichts.

Selbstverständlich setzt das Litteraturprincip in diesem Vollsinne voraus, daß die sachunterrichtlichen Lehrbücher nicht kompendiarische, dürre Leitfäden, sondern wirkliche Lesebücher sind, wie dies auch das biblische Historienbuch von je her gewesen ist. Was oben (sub I, 3) im Interesse der Sachbildung gefordert wurde, das sehen wir hier zugleich vom Standpunkte des Sprachunterrichts verlangt. Liegt in dieser Verdoppelung der Forderung einerseits ein endgültig abschließender Beweis für ihre Wahrheit, so andrerseits der handgreiflichste Beweis für ihre ungemeine Wichtigkeit, da sie über die beiden bedeutsamsten Gruppen der Lehrfächer, also über mehr als zwei Drittel des gesamten Unterrichts sich erstreckt. Eine wichtigere methodische Frage als die von der Form der sachunterrichtlichen Lehrbücher kann es somit nicht geben.

Hätte die Lesebuch-Partei im Verlaufe der Zeit so viel hinzugelernt, um einsehen zu können, daß sie das Litteraturprincip nur halb vertrat, und hätte sie demgemäß die bezeichnete Ergänzung des Lesestoffes in Anregung gebracht: so würde sie nicht nur die Streitfrage mit den Grammatisten vollends erledigt und überhaupt eine völlige Umschmelzung der alten sprachunterrichtlichen Parteiansichten bewirkt, sondern obendrein auf dem Gebiete des Realunterrichts Frieden gestiftet, nämlich sowohl die Gegner der Realien als auch die Anhänger der Leitfäden von ihren beiderseitigen Irrtümern bekehrt haben. Hier ist jedoch nur vom Sprachunterricht und speciell von der grammatischen Haderfrage zu reden. Sehen wir zu, wie es derselben bei der Einführung des vollen Litteraturprincips ergeht.

Die Grammatik hat, wie wir oben sahen, bereits die Hälfte ihres Lehrstoffes opfern müssen — kraft ihres eigenen Vollprincips, um der Onomatik Raum zu schaffen. Nun muß aber auch noch für den neu eintretenden sachunterrichtlichen Lesestoff Platz gemacht werden. Die Leseübungen an diesem Stoffe werden zwar in die sachunterrichtlichen Stunden fallen; da dieses Lesen aber dem Sprachunterricht zu gute kommt, so wird derselbe zum Dank auch einen Gegendienst zu leisten haben, nämlich (außer dem onomatischen Material aus dem Sachunterricht) auch einen Teil der sachunterrichtlichen Aufsatzübungen in seine Stunden übernehmen müssen. Durch dieses neue Zurechtrücken der verschiedenen Zweige des Sprachunterrichts wird die Grammatik abermals einige Einschränkung erfahren und dürfte damit so ziemlich auf ein bequemes Maß reduziert sein. Die Sachlage selbst erlöst die Parteien vom Disputieren. — Von da ab tritt übrigens noch ein anderes Einigungsmoment in Wirksamkeit, und das ist im Grunde die Hauptkraft zur Verständigung der beiden Parteien. Die alte Streitfrage erhält ein ganz anderes Gesicht. Wenn nämlich der Lesestoff durch die Ergänzung vom Sachunterricht her zu seiner vollen Ausdehnung und Mannigfaltigkeit gelangt ist; wenn ferner die mündlichen und schriftlichen Übungen sich über dieses ganze Gebiet erstrecken; wenn endlich der so unentbehrliche onomatische Unterricht sein Recht gefunden hat: dann erst wird vollaus klar werden — aber dann auch gewiß — was der Grundsatz in seinem Vollsinne sagen will, daß die Litteratur die Basis des Sprachunterrichts bilden müsse. Mit anderen Worten: man wird allerseits einsehen, daß beim Sprachunterrichte die sprach- und geistbildende Kraft vornehmlich in denjenigen Übungen liegt, welche am litterarischen Inhalte vorgenommen werden. Ist nun diese Einsicht durchgedrungen, dann kann niemand mehr den Wunsch hegen, diese bildenden Übungen (des Lesens, Sprechens, Aufsatzschreibens) zu Gunsten bloß formalistischer (grammatischer) zu verkürzen; im Gegenteil, man wird einmütig den grammatischen Stoff auf das Allernotwendigste beschränken. Damit wird dann die alte sprachmethodische Haderfrage verschwunden sein — wie der Nebel vor der Sonne verschwindet.

Welche Umwandlung die übrigen Zweige des Sprachunterrichts durch die Anerkennung des vollen Litteraturprincips erfahren müssen, kann ich hier nicht ausführen. Nur darauf sei hingewiesen, daß dann nicht bloß das Lesen und Reden, sondern auch die Aufsatzübungen (von unten auf) sich über das ganze Litteraturgebiet erstrecken werden. War schon das handgreiflich einseitig, die Leseübungen auf die belletristischen Darstellungen zu beschränken und demgemäß dieses Buch allein „Lesebuch“

zu heißen, so ist es doppelt einseitig, wenn auch das Aufsatzschreiben auf die belletristischen Stoffe beschränkt sein soll. Jener Einseitigkeit beim Lesen steht eine Entschuldigung zur Seite: sie stammt aus der Zeit, wo die Volksschule noch keinen selbständigen Realunterricht besaß; und ob jetzt der selbständige Realunterricht eingeführt ist, so liegt darin doch noch keine Mahnung zum Lesen, solange derselbe keine ausführlichen Lehrbücher besitzt. Der Einseitigkeit bei den Aufsatzübungen fehlt dagegen jede Entschuldigung, seitdem der selbständige Realunterricht im Gange ist; denn die schriftlichen Übungen an diesem Stoffe setzen nur einen voraufgegangenen mündlichen Unterricht voraus. — Die Frage, was für Aufsatzformen (Beschreibungen, Erzählungen, Briefe u. s. w.) geübt werden sollen, hat mit der Frage, woher der Stoff zu nehmen ist, direkt nichts zu thun.

III.

Die Einzelvorteile der Doppelreform.

Zunächst muß ein allgemeines Ergebnis der vorstehenden Untersuchungen konstatiert werden. Ich meine, was eingangs über den logischen Zusammenhang der beiden Reformen bemerkt war. Es hieß dort:

Die beiden Reformen sind untrennbar, so untrennbar wie Ursache und Wirkung; ihr kausaler Zusammenhang ist sogar ein wechselseitiger. Wird die Reform des Realunterrichts (die anschaulich-ausführliche Darstellung im Real-Lehrbuch) anerkannt, so folgt die des Sprachunterrichts (die Ergänzung des bisherigen halben Litteraturprincips) von selbst und umgekehrt: wird diese Reform des Sprachunterrichts anerkannt, so folgt die des Realunterrichts von selbst. Noch mehr. Die Notwendigkeit der Reform im Realunterricht läßt sich aus dem Bedürfnis des Sprachunterrichts beweisen; und umgekehrt: die Notwendigkeit der Reform im Sprachunterricht läßt sich aus dem Bedürfnis des Realunterrichts beweisen. — Mit einem Worte: beide Reformen gehören zusammen — wie Schloß und Schlüssel, die bekanntlich nicht nur einander fordern, sondern wo jeder Teil zugleich die Probe für die Richtigkeit des andern ist.

Dieser logisch-sachliche Zusammenhang der beiden Reformen verdient vor allem fest gemerkt zu werden. Einmal geht daraus hervor, daß schon der Beweis von einer Seite allein genügt, um beide Reformvorschläge zu rechtfertigen, und somit der Beweis von der andern Seite eigentlich nur dazu dient, um die Kurzsichtigkeit einer Methodik, die weder das eine noch das andere Reformbedürfnis sehen kann, desto heller ins Licht zu stellen. Zum andern ist hier an einem Beispiele augenfällig zu erkennen,

was für einen großen Unterschied es in der Praxis macht, ob der Lehrplan als ein bloßer Haufen von Lehrgegenständen oder als ein organisches Gegliederr begriffen wird, und wie dringend deshalb der couranten Didaktik geraten werden muß, sich um eine solide Theorie des Lehrplans zu bekümmern.

Überblicken wir jetzt die Einzelvorteile im Sachunterricht und Sprachunterricht, welche aus den sub I und II entwickelten Reformgedanken sich ergeben — gegenüber den mannigfachen Fehlern und Lücken, an welchen diese beiden wichtigsten Gruppen der Lehrfächer bisher gekrankt haben. Jene Vorteile bilden, wie sich nachstehend zeigt, eine stattliche Reihe.

A. Realunterricht (resp. Sachunterricht überhaupt):

1. Der Realunterricht erhält die richtigen Lehrbücher — anstatt der bisherigen ungeeigneten kompendiarischen Leitfäden.

   Wie diese richtigen Lehrbücher, falls der Lehrer seine Schuldigkeit thut, den vollen Lernerfolg an Kenntnissen und Bildung verbürgen, und im Lesen dazu, so wird dann dieser Lernerfolg dem Realunterrichte auch zum gebührenden Kredit verhelfen, während die kompendiarischen Leitfäden nur einen mangelhaften Lernertrag lieferten, zumal in Ansehung der Bildung und des Lesens, und dadurch dieses Lehrfach in Mißkredit gebracht hatten.

2. Die richtigen Lehrbücher bieten einen wirksamen Schutz wider das Stoffübermaß in diesem Fache — gegenüber der Verleitung zum Überschreiten des rechten Maßes bei den Leitfäden.

   Ohne Zweifel hat das Stoffübermaß, wozu die Leitfäden verleiteten, ebenfalls dazu beigetragen, den Lernerfolg zu schmälern und dieses Fach in Mißachtung zu bringen.

3. Die richtigen Lehrbücher verhelfen auch den einklassigen Schulen zu einem unverkümmerten und befriedigenden Realunterricht — während die Leitfäden-Ära diesen Schulen zwar einen selbständigen Realunterricht auflud, aber das selbständige Lehrbuch versagte.

   Da ein Unterricht, dem das geeignete Lehrbuch fehlt, nur dürftige Resultate liefern kann; da ferner eine unnötig erschwerte Lehrarbeit, die eben darum nur dürftige Resultate verspricht, unmöglich befriedigen kann: so konnte diese Schule den aufgetragenen Realunterricht nur als eine Last empfinden. Die richtigen Realbücher werden diese Last in Lust verwandeln.

   Daß die offizielle Didaktik für die einklassigen Schulen keinen Rat wußte, und daß nun dort der Realunterricht nicht nur arg

verkümmert, sondern obendrein den Lehrern zu einer drückenden Last gemacht ist — schon das allein hätte ihr die Augen öffnen können und sollen, daß sie mit ihrer Leitfaden-Methode nicht auf dem rechten Wege war.

4. Der Realunterricht kann jetzt von unten auf schulgerecht betrieben werden, da nichts im Wege steht, auch den unteren Stufen (nach Absolvierung der Fibel) das geeignete Real-Lehrbuch zu schaffen — während bei der Leitfaden-Methode die unteren Stufen dieses Hülfsmittel entbehren mußten.

   Nur dann kann der Realunterricht auf der Oberstufe die zu wünschenden Resultate an Kenntnissen und Bildung erzielen, wenn er von unten auf schulmäßig betrieben, mithin überall auch durch ein geeignetes Lehrbuch unterstützt wird. Selbstverständlich handelt es sich auf den unteren Stufen nicht darum, möglichst viele Kenntnisse zu sammeln, sondern den Sinn für diese Objekte zu wecken und überhaupt den Geist zu schulen; was dann innerhalb dieser Hauptzwecke ohne Beschwerde an positivem Wissen erworben wird, das verdient allerdings auch geschätzt zu werden.

   Das bisherige Fehlen eines Realbuches auf den unteren Stufen ist gleichfalls ein deutliches Zeugnis für die Unzulänglichkeit der Leitfaden-Methode.

B. Sprachunterricht:

5. Die litterarische Basis des Sprachunterrichts wird jetzt — anstatt der bisherigen halben — eine ganze, indem sie außer dem belletristischen Lesebuche auch die sämtlichen sachunterrichtlichen Lehrbücher umfaßt.

   Vor allem ist es die Leseübung, welche dadurch einen höchst beträchtlichen Zuwachs gewinnt; auch das Aufsatzschreiben erweitert und vermannigfaltigt sich; ebenso das onomatische Verständnis.

   Zu dieser mehrfachen Steigerung des sprachlichen Könnens tritt aber auch ein Gewinn anderer, innerlicher Art, der vielleicht noch höher zu schätzen ist, als jener. Die Sprachbildung wird von ihrer belletristischen Einseitigkeit erlöst; sie wird gesunder, volkstümlicher, praktischer. Alle klassische Belletristik in Ehren — allein bei dem bisherigen Halbscheidsprincip, wonach bloß das schönsprachliche Lesebuch als die litterarische Basis der Sprachschulung galt, sah es fast so aus, wie wenn die Volksschüler womöglich zu Poeten oder schöngeistigen Feuilletonisten gemacht werden sollten.

6. Durch die Vervollständigung der litterarischen Basis wird auch der Begriff des sog. Lesebuchs endlich seine volle Klärung finden.

Das wäre in der That eine große Wohlthat. Obwohl schon vor vierzig Jahren das „Lesebuch" ganz richtig dahin definiert wurde (von Mager, Wackernagel u. s. w.), daß dasselbe lediglich eine belletristische Mustersammlung sein müßte; und obwohl diese Definition seitdem fleißig nachgesprochen worden ist, auch von den Schulgesetzgebern: so spukte nichtsdestoweniger in der Praxis, selbst in der Schulverwaltung, noch immer jener alte unklare Begriff fort, der das sprachliche Lesebuch für ein Doppelwesen, nämlich zugleich für ein Realbuch hielt. Diese Unklarheit hat schlimme Folgen gehabt und zwar gerade für einen Unschuldigen, für den armen Realunterricht, der ohnehin schwer zu Ehren kommen kann.

Die erste Folge ist die gewesen, daß den einklassigen Schulen fort und fort das richtige Real-Lehrbuch vorenthalten und als angeblicher Ersatz dafür das gänzlich ungeeignete sog. Lesebuch aufgenötigt wird, so daß nun diesen Schulen ihr verkümmerter Realunterricht um des verkehrten Hülfsbuches willen obendrein zur Last werden muß. — Zum andern hat jene Unklarheit mit dazu beigetragen, daß die Unzulänglichkeit der realistischen Leitfäden so schwer zum Bewußtsein kommen wollte, weil man sich einredete, deren Trockenheit, Magerkeit und Langweiligkeit lasse sich durch das daneben gebrauchte belletristische Lesebuch wieder gut machen. Hier waren es gerade die Anhänger der Leitfäden, welche — Hand in Hand mit den Anhängern der Regulative — den alten unklaren Begriff des sog. Lesebuches fortpflanzen halfen. — Ein drittes Symptom offenbart sich bei manchen sonst ganz korrekten belletristischen Lesebüchern gleichsam als letzter Rest noch in der Einteilung des Stoffes. Dort findet sich nämlich zuweilen die besondere Rubrik „realistische Lesestücke" oder mit specialisierter Benennung: geschichtliche, geographische, naturkundliche. Daß man diskursiv von „realistischen" Stücken des Lesebuchs sprechen darf (wozu dann aber z. B. auch poetische gehören können), ist selbstverständlich; allein eine andere Frage ist, mit welchem Rechte es eine besondere Rubrik unter diesem Namen geben kann. Das belletristische Lesebuch läßt sich nach zwei Gesichtspunkten einteilen: entweder nach dem Inhalte der Stücke, oder nach ihrer Darstellungsform. Bei jenem Gesichtspunkte erhält man allerdings auch „realistische" Lesestücke und dann daneben „religiöse" —

oder genauer (nach den drei sachunterrichtlichen Gebieten): 1. naturkundliche, 2. humanistische, 3. religiöse. Beim Einteilen nach der Darstellungsform ergeben sich zunächst die beiden Hälften: A) Poesie, B) Prosa; und dann dort die Unterrubriken: lyrisch, episch, dramatisch, nebst dem halbprosaischen didaktischen Genre; hier die Unterrubriken: Beschreibungen (inkl. Erzählungen), Abhandlungen (inkl. Erklärungen z. B. in der Naturlehre, pros. Rätsel u. s. w.), Reden (inkl. Proklamationen, Gespräche, Briefe, Gebete u. s. w.). Beide Einteilungen würden sich allenfalls auch verbinden lassen — in der Weise, daß man erst auf den Inhalt sieht und dann jede der drei Hauptabteilungen (Natur, Menschenleben, Religion) noch nach der Darstellungsform klassifiziert. Welche von diesen verschiedenen Einteilungen die zweckmäßigere sein mag, geht uns hier nicht an;*) aber das muß gefordert werden, daß das principium divisionis, welches einmal gewählt ist, auch logisch richtig durchgeführt sei. Wenn nun in einem belletristischen Lesebuche die Rubrik „realistische" Lesestücke (oder specialisiert: geschichtliche, geographische, naturkundliche) vorkommt, während die übrigen Stücke nach der Darstellungsform geordnet sind, so ist das nichts anderes als logische Konfusion, da diese Klassifizierung unterwegs von einem Gesichtspunkte zum andern überspringt. Ohne Zweifel hat dabei außer der mangelhaften logischen Schulung auch jener alte unklare Begriff des sog. Lesebuchs mitgewirkt, nämlich der Gedanke, daß dieses Buch eine nähere Beziehung zum Realunterricht habe, während es in Wahrheit zu den beiden realistischen Gebieten keine nähere Beziehung hat als zu dem religiösen. Mag ein solches Lesebuch seinem Inhalte nach ein echt belletristisches, also ganz begriffsmäßig sein — schleppt es aber in der Einteilung jene unlogische Rubrik nach, so wird durch diese Konfusion doch wieder der alte unklare Gedanke befestigt, dieses Buch habe eine besondere Beziehung zum Realunterrichte. — Ein viertes Symptom der alten Unklarheit trägt das sog. Lesebuch in seinem Namen zur Schau. Wenn es in der Schule noch andere Bücher giebt, in denen gelesen wird, und zwar auch behufs der Übung im Lesen — und wären es auch bloß die religiösen — so kann jenes eine Buch nicht allein „Lesebuch" heißen. In dem falschen Sprachgebrauch, ein einzelnes Buch apart nach dem Lesen zu benennen,

*) Nebenbei gesagt, würde ich nach der Darstellungsform einteilen, dann aber ein zweites Inhaltsverzeichnis beifügen, worin die Stücke nach ihrem Inhalte zusammengestellt sind.

lag der Keim und Anfang des Irrtums, welcher das sprachliche und sachliche Lernen zu beiderseitigem Schaden so weit auseinandertreten ließ. Abgesehen von den Fibelübungen soll das Lesen nur an wissenswürdigem Inhalte geschehen, nämlich zu dem doppelten Zwecke, einmal die Lesefertigkeit zu steigern und sodann diesen Inhalt zu lernen; wie denn auch bei dem belletristischen Lesebuche dieser zweite Zweck ebenso wesentlich ist als der erste, da sein sachlicher Inhalt (in und mit der schönen Form) einen eigentümlichen Bestandteil unserer Kultur repräsentiert. Soll nun dieses Buch allein und par excellence „Lesebuch" heißen, so hat das eine zwiefache schlimme Folge: erstlich erleidet es selber eine Degradation, indem der Blick von seinem wichtigen Inhalt abgelenkt wird; und zum andern fällt auch auf die sachunterrichtlichen Lehrbücher eine Verdunkelung, weil in Vergessenheit gerät, daß diese ebenfalls gelesen werden müssen. Wollen wir daher den unseligen Wirrwarr, der das Verhältnis zwischen Sprachunterricht und Realunterricht bisher beherrscht hat, ganz los werden, dann empfiehlt es sich, den Namen Lesebuch nur mit einem bestimmenden Beiworte (sprachlich oder belletristisch oder sogenannt — und daneben: biblisch, realistisch oder ähnlich) zu gebrauchen.

Daß unsere Grundreform im Sprachunterricht (die Vervollständigung des Litteraturprincips) allen diesen Unklarheiten im Begriffe des Lesebuchs ein Ende machen wird und zwar von selbst, wenn auch in gewissen Köpfen etwas langsam, ist leicht einzusehen. Denn da jetzt die drei sachunterrichtlichen Lehrbücher ebenfalls Lesebücher sein sollen, so folgt daraus, daß das sogenannte Lesebuch eben nur eine Art dieser Bücher ist, das belletristische. Damit wird ferner gewiesen, daß bei diesem belletristischen Lesebuche nur eine solche Einteilung brauchbar ist, die mit seinem Begriffe nicht im Widerspruch steht. Und endlich wird dann auch wohl klar werden, daß das belletristische Lesebuch nicht dazu da ist, in den mehrklassigen Schulen die Mängel der realistischen Leitfäden wieder gut zu machen, und noch weniger dazu, in den einklassigen das Realbuch zu ersetzen; denn da die sachunterrichtlichen Lehrbücher so beschaffen sind, wie es ihrer Aufgabe entspricht, so ist hier ein „Wiedergutmachen" nicht nötig und ein „Ersetzen-wollen" Unsinn.

7. Die Grammatik wird einem geordneten onomatischen Unterricht neben sich Raum lassen müssen.

Es ist das Bedürfnis des gesamten übrigen Unterrichts, welches denselben fordert. Damit ist ihm auch der methodische Weg gewiesen: er muß an den gesamten übrigen Unterricht sich anschließen.

Bei denjenigen Schulen, welche im Erklären der vorkommenden unbekannten Ausdrücke bisher nichts versäumt haben, liegt das Neue in diesem Punkte nur darin, daß diese Erklärungen sicher eingeprägt und deshalb, soweit nötig, in einem Wörterhefte fixiert werden sollen, — für welche Mehrarbeit die Grammatik die erforderliche Zeit herzugeben hat.

Was eine solche onomatische Unterweisung für die Hebung des Sprachverständnisses und für die Bereicherung des geläufigen Wortvorrats austrägt, ist, wie aus langjähriger Erfahrung bezeugt werden kann, in der That sehr beträchtlich. Es würde sich das jeder auch im voraus vorstellen können, wenn er sich vorstellen wollte, wie viel von seinen bloß hingeworfenen Worterklärungen eigentlich in den Wind geredet ist.

Daß der bezeichnete sprachliche Bildungsgewinn auch dem sachlichen Lernen von Schritt zu Schritt zu gute kommen wird, sagt sich von selbst.

8. Die voraufgegangenen Reformmaßnahmen nötigen den grammatischen Lehrstoff, sich auf das praktisch Notwendige einzuschränken.

Diese Einschränkung wird allerseits als eine Wohlthat empfunden werden, — schon darum, weil die Grammatik ohnehin für die Schüler die langweiligste Partie des Schulunterrichts ist. Nun kam aber auch das Übermaß des grammatischen Stoffes hinzu, was schon an und für sich eine Last war, — ungerechnet, daß dadurch die andern Zweige des Sprachunterrichts arg gedrückt wurden und indirekt auch der Sachunterricht, namentlich die Realien. Übrigens achte ich auch, daß, wenn die andern Zweige des Sprachunterrichts richtig funktionieren können und die Unterstützung vom Sachunterricht her nicht fehlt, dann der verminderte grammatische Lehrstoff seinem nächsten Zwecke, der Sprachrichtigkeit, noch bessere Dienste leisten wird, als der bisherige übermäßige es vermochte.

Unsereinem, der an 40 Jahre lang über das Quantum des grammatischen Stoffes hat disputieren hören müssen, ist an der genannten Reform insbesondere noch der Umstand sympathisch, daß jetzt dieser alte, endlose Prozeß lediglich durch die Dialektik

der Thatsachen, also ganz von selbst zum Austrag gebracht werden wird. Die Zungen brauchen nichts mehr dabei zu thun. Das ist auch etwas wert, denn — der Friede ernährt.

* * *

Der Leser hat jetzt die acht Verzweigungen (Einzelvorteile) unseres Reformgedankens vor Augen.

Wer ihre Tragweite überblickt und ihren logischen Zusammenschluß begreift, dem kann nicht entgehen, daß es eine tiefgreifende, eine Reform im großen Stil ist, die hier in Vorschlag gebracht wird.

IV.

Die schulregimentlichen Hindernisse.

Dieser Hindernisse sind leider nur zu viele vorhanden. Sollten sie alle aufgezählt werden, so würden drei Stellen in Betracht kommen: die Unterrichtsgesetze, die didaktischen Ansichten im Personal der mittlern und untern Schulbehörden und die Seminare. Die letztern gehören zwar nicht zum Schulregiment; da jedoch die Seminardirektoren auch regelmäßig zu Schulrevisionen verwendet werden und überdies die sog. Seminarkonferenzen jetzt zu halbobligatorischen Fortbildungsanstalten für die im Amte stehenden Volksschullehrer kreiert worden sind, so hätten die Seminare offenbar gerechten Anspruch darauf, hier ebenfalls mit berücksichtigt zu werden.

Unsere Untersuchung wird sich jedoch auf die Unterrichtsgesetze beschränken, vornehmlich auf die centralen. Was da zu besehen ist, liegt schwarz auf weiß vor. Wie es um die Hindernisse an den beiden andern Stellen steht, läßt sich mit Sicherheit nur in deren Nähe, also innerhalb der einzelnen Landschaft, ermitteln und muß daher den Lesern selbst überlassen bleiben.

Von 1854—1872 waren in Preußen die Regulative ein solches Hindernis. Obwohl dieselben ein Verdienst darin suchten und auch wirklich besaßen, daß sie im Sprachunterricht das Litteraturprincip (wider das formalistische der Grammatisten) vertraten: so haben sie nichtsdestoweniger die Fortentwicklung dieses Princips zu seinem Vollsinne zwei Jahrzehnte lang aufgehalten. Ich denke jedoch nicht daran, daß durch die verfrühete Zurückdrängung der Grammatik ein ebenso übertriebener Rückschlag in diesem Punkte provoziert wurde. Das mag hier als ein kleiner Fehler gelten, hat auch mit der Fortentwicklung des Litteraturprincips nichts zu thun. Was ich meine, ist ein Irrtum an einer andern Stelle.

Der Schlüssel zur Erkenntnis des vollen Litteraturprincips liegt auf dem Gebiete des Sachunterrichts. Um nämlich anschaulich sehen zu können, daß das sog. Lesebuch nur die Halbscheid der litterarischen Basis des Sprachunterrichts repräsentiert, und daß die andere Hälfte in den Lesebüchern des Sachunterrichts zu suchen ist, muß in den Schulen erst ein vollständiger Sachunterricht in Übung sein, d. h. außer dem Religionsunterricht auch ein selbständiger Realunterricht. Das war eben nicht der Fall: die Regulative schlossen einen selbständigen Realunterricht vom Lehrplane der Volksschule aus. Damit hatten sie also sich und ihren Anhängern den Vorblick auf die so bedeutsame Weiterentwicklung ihres eigenen sprachmethodischen Princips selber versperrt. Von dorther war deshalb kein Fortschritt in dieser Beziehung zu erwarten, wie dies auch die Folgegeschichte bestätigt hat. Leider scheinen die heutigen Verehrer der Regulative seitdem auch nichts hinzugelernt zu haben; denn ihr Lamentieren über die Einführung eines selbständigen Realunterrichts beweist nur, daß sie hinsichtlich des großen sprachmethodischen Fortschrittes, der nunmehr wenigstens möglich ist, noch immer sich selber im Lichte stehen.

Jenes altregulativische Hindernis ist jetzt glücklicherweise aus dem Wege geräumt. Das verdanken wir den „Allg. Bestimmungen“. Alle Schulen sollen einen selbständigen Realunterricht erteilen. Das war ein bedeutsamer Schritt, — ein viel bedeutsamerer, als selbst die meisten Freunde der „Allg. Bestimmungen“ bis jetzt erkannt zu haben scheinen. Das eigentlich Bedeutsame der Maßregel liegt nämlich nicht darin, daß nun die Schüler auch aus den Realgebieten etwas lernen können — obgleich auch dies geschätzt zu werden verdient — sondern an einer Stelle, die der Innenseite der Schularbeit angehört: nicht in der Erweiterung, sondern in der ermöglichten Gesundung des Unterrichts ist der Kern dieses Fortschrittes zu suchen. Die Einführung des neuen Lehrfaches wird nach und nach einen reformierenden Einfluß auf die Methodik des gesamten Unterrichts ausüben. Eine dieser methodischen Verbesserungen, die zunächstliegende, ist die in Rede stehende Reform des Sprachunterrichts. Hier im Sprachunterricht konnte jetzt der Vollsinn des Litteraturprincips unschwer begriffen und sofort zur Ausführung gebracht werden. Diese sprachunterrichtliche Reform ist jedoch nicht erfolgt, obgleich seit Erlaß der „Allg. Bestimmungen“ bereits zehn Jahre verflossen sind. Worin mag das seinen Grund haben?*)

---

*) Oben wurde gesagt: die Einführung des Realunterrichts werde einen reformierenden Einfluß auf die Methodik des gesamten Unterrichts ausüben. Wie leicht zu erkennen, wird dieser Einfluß von der Theorie des Lehrplans her geschehen. Abgesehen vom Sprachunterricht, dürfte es zuerst der Religions-

Es ist leider wieder ein ähnliches Hindernis im Spiele wie weiland bei den Regulativen; und die „Allg. Bestimmungen“ selbst sind es, welche dasselbe geschaffen haben. Ich denke nicht an das Übermaß des grammatischen Stoffes, worunter seitdem die Schulen zu leiden haben; denn dieses Übel ist nur sekundärer Art, eine Folge des eigentlichen Grundfehlers. Dieser Grundirrtum liegt nicht im Sprachunterricht, sondern gerade da, wo das Verdienst der „Allg. Bestimmungen“ liegt — im Realunterricht.

Soll das Litteraturprincip in der Sprachmethodik zu seinem Vollsinne gelangen, d. h. soll die litterarische Basis des Sprachunterrichts sich auch über die sachunterrichtlichen Lehrbücher erstrecken: so müssen die Real-Lehrbücher, wie es auch beim bibl. Historienbuche der Fall ist, ausführliche Darstellungen enthalten. Die „Allg. Bestimmungen“ reden aber im Realunterricht nur von „Leitfäden“. Offenbar konnten unter diesem Ausdrucke nur auszugartige Kompendien verstanden werden, wie denn auch die zahlreichen Real-Lehrbücher, welche seitdem erschienen und von den Schulbehörden gut geheißen sind, fast ausnahmslos solche Kompendien sind. Damit ist also die litterarische Basis des Sprachunterrichts auf das belletristische Lesebuch beschränkt; denn die dürren realistischen Leitfäden können sich nicht als Lesebücher anbieten, wollen es auch nicht. Alle diejenigen, Lehrer oder Schulinspektoren oder Schulräte, welche nicht von anderwärts her wußten, daß das altregulativische Lesebuchprincip im Sprachunterricht nur eine halbe Wahrheit ist, konnten es aus den „Allg. Bestimmungen“ nicht lernen; und das nicht bloß, sondern durch die Vorschrift, daß im Realunterricht auszugartige Lehrbücher ausreichend seien, wurde ihr Blick von vornherein von der richtigen Spur abgelenkt und in das alte Halbscheidsprincip förmlich eingebannt. Und ob es Lehrer gab, welche sich zu einer besseren Einsicht durchgerungen hatten, — was konnte ihnen ihr Besserwissen nützen, wenn richtige Real-Lehrbücher nicht vorhanden waren? Und wollten sie selbst solche ausarbeiten, so mußten sie befürchten, daß die Behörden deren Einführung

---

unterricht sein, welcher diese reformierende Einwirkung erfährt. Dort wären schon seit langem bestimmte Verbesserungen wünschenswert gewesen. Die bezüglichen Verbesserungsvorschläge konnten jedoch nicht durchdringen, weil es bisher nicht gelingen wollte, die maßgebenden Stellen, namentlich die Geistlichen, von ihrer Zweckmäßigkeit zu überzeugen. Diese Einsicht wird aber zum Durchbruch kommen, sobald im Realunterricht die richtige Methode anerkannt und in Übung ist, — und zwar ganz von selbst, ohne viel Disputieren. Es ist hier nicht der Ort, auf diesen Punkt näher einzugehen. Weiter unten (im Schlußartikel) wird einiges davon zur Sprache kommen.

nicht genehmigen würden. — So stand also in den vorgeschriebenen Real-Leitfäden dem vollen Litteraturprincip abermals ein Hindernis im Wege und zwar ein solches, das schon das Erkennen dieses Princips erschwerte, geschweige die Ausführung. Genauer besehen, ist dieses Hindernis sogar noch schlimmer als das der Regulative, wie ja ein positiver Irrtum schlimmer ist, als bloßes Nichtwissen: denn bei den Regulativen blieb die Frage, wie die Real-Lehrbücher beschaffen sein müßten, falls einmal dieses Lehrfach eingeführt werde, eine offene, worüber jeder, der nachdenken wollte, unbeirrt sich seine Ansicht bilden konnte; die „Allg. Bestimmungen“ dagegen behandeln die Frage von der Form der Real-Lehrbücher als erledigt, worüber nichts weiter zu denken sei, leiten dann aber durch ihre falsche Antwort den Blick positiv in die Irre, nämlich in eine Richtung, wo die Wahrheit des vollen Litteraturprincips in alle Ewigkeit nicht anzutreffen ist.

Mit der Verleugnung des vollen Litteraturprincips fallen nun natürlich auch alle reformierenden Konsequenzen desselben, die Zweig-Reformen, fort. — Das Lesen bleibt auf das belletristische Lesebuch (und auf das Religions-Lehrbuch) beschränkt. — Der Begriff des sog. Lesebuches kommt trotz aller schönen Definitionen aus der alten Verwirrung nicht heraus, da dieses sprachunterrichtliche Buch in den einklassigen Schulen nach wie vor zugleich als das richtige Real-Lehrbuch gelten soll; wobei dann der Nebel des Lesebuch-Begriffs trefflich verdecken hilft, daß die Methodik der Schulbehörden beim Realunterricht der einklassigen Schulen keinen Rat gewußt hat (nämlich deshalb keinen Rat gewußt hat, weil sie mit ihren kompendiarischen Leitfäden auch bei den mehrklassigen Schulen auf dem Holzwege ist). — Die Grammatik, obwohl nur ein Zweiglein des Sprachunterrichts, drängt sich so übermäßig breit in den Lehrplan ein, daß sie halb so viel Stunden bekommt, als der gesamte Religionsunterricht, und in einigen Gegenden (z. B. im Regierungsbezirk Düsseldorf) selbst diese Stundenzahl nicht hinreicht, um die Fülle des grammatischen Stoffes zu bewältigen. — Die Onomatik endlich muß gänzlich draußen bleiben; denn wenn ja da und dort ein Lehrer sie berücksichtigen wollte, so würde ihm bei dem Übermaß der Grammatik die Zeit fehlen.

Summa: der Mißgriff der „Allg. Bestimmungen“ bei den Real-Lehrbüchern hat die Entwicklung der Sprachmethodik in jeder Beziehung in arge Fesseln geschlagen.

Betrachten wir jetzt, wie dieser Mißgriff auf seinem eigenen Gebiete, im Realunterricht, zum Hemmschuh wird.

Wie oben sub I, 3) bewiesen wurde, kommt bei den realistischen Leitfäden vorab das sachliche Lernen entschieden zu kurz, — vielleicht schon der Erkenntniserwerb, jedenfalls die Bildung, sofern man das sachgemäße Redenkönnen mit einbegreift. Namentlich wird dieses Manko in den mehrstufigen Klassen hervortreten.

Sodann verleiten die auszugartigen Leitfäden den Lehrer gar zu leicht, das Stoffquantum, was im ganzen gelernt werden soll, zu hoch zu greifen, weil ihre gedrängte Darstellung nicht augenfällig erkennen läßt, wie sehr das trockene Material aufquillt, wenn es beim mündlichen Unterricht anschaulich-ausführlich vorgeführt wird. In der That dürfte es unter den Schulen, in denen ein kompendiarisches Realbuch gebraucht wird, nur wenige geben, die infolge jener Täuschung nicht mehr oder weniger an einem Stoffübermaß leiden.*) Daß nun bei der Überschreitung des richtigen Stoffmaßes Kenntniserwerb und Bildung in demselben Maße zurückbleiben müssen; daß dann überdies der Unterricht leicht einen eilfertigen oder treiberischen Charakter annimmt; und daß endlich diese vielen Mißstände das Lehren wie das Lernen unbefriedigend und freudlos machen, sagt sich von selbst.

Der dritte Übelstand, der an den Leitfäden hängt, wird von den „Allg. Bestimmungen“ selber offenherzig gebeichtet: sie müssen nämlich gestehen, daß die Leitfaden-Methode für die einklassigen Schulen kein geeignetes Real-Lehrbuch zu beschaffen weiß. So weit war also die Mangelhaftigkeit der Kompendien-Form doch bereits zum Bewußtsein gekommen, um einzusehen, daß ein solches Buch wenigstens für die einklassigen Schulen nicht paßt. Dieser kleine Anfang einer besseren Einsicht könnte erfreulich heißen, wenn er diesen Schulen wirklich etwas nützte; allein dieselben müssen sich eben ohne ein Realbuch behelfen. Was darüber zu denken ist, daß diese ohnehin eingeschränkten Schulen hinterher zum Ersatz an das sog. Lesebuch gewiesen werden, wurde oben (sub I, 2) bereits gesagt. Man kann zugestehen, daß die realistischen Stücke dieses Buches einigermaßen einen Ersatz bieten; allein die „Allg. Bestimmungen“ geraten dabei, wie wir wissen, zum zweiten Male mit sich selbst in Widerspruch, nämlich mit ihrem eigenen besseren Begriffe vom belletristischen Lesebuche. Die

*) Daß es auch Verleit-Fäden giebt, welche diesen Fehler geradezu provozieren, weil ihr Stoff schon in seiner Magerkeit ein übermäßiger ist, wollen wir nicht einmal rechnen. Mir liegt ein vielgebrauchtes, von vielen Unter- und Oberbehörden empfohlenes Real-Lehrbuch vor, das schon allein in seinem geographischen Teile über tausend Namen (von Ländern, Gebirgen, Flüssen, Städten u. s. w.) zum Lernen anbietet. Was werden nun erst die Leitfäden ordinärer Art in solchen Extravaganzen leisten können!

Verlegenheit, in welcher wir hier die Leitfaden-Methode den einklassigen Schulen gegenüber sehen, erinnert lebhaft an jene bekannte spaßhafte Situation, wo einer, der inmitten eines Volksgedränges steht, durch irgend eine unvorsichtige Bewegung einen andern gestoßen hat; wendet er sich dann um, um diesen Verstoß durch einen Bückling zu entschuldigen, so kommt er hinten wieder mit einem zweiten in Konflikt. Man fühlt ordentlich Mitleiden, wenn man sehen muß, wie eine hohe Schulautorität in solcher komischen Weise zwischen den methodischen Wahrheiten ins Gedränge und mit ihren eigenen Grundsätzen in Konflikt gerät. Das übelste ist freilich im vorliegenden Falle, daß nun die zahlreichen einklassigen Schulen um deswillen mit einem verkümmerten und obendrein unbefriedigenden und lästigen Realunterricht gestraft sein sollen.

Der vierte Übelstand der Leitfaden-Methode ist ähnlicher Art. Er trifft auch die mehrklassigen Schulen, nämlich die unteren Stufen — sagen wir etwa: das zweite, dritte und vierte Schuljahr. Daß auch auf diesen Stufen ein regelrechter Realunterricht erteilt werden muß — natürlich in der Gestalt, wie er für dieses Alter paßt — nehme ich als selbstverständlich an; es wäre auch geradezu lächerlich, den Realunterricht hier wieder zu sistieren, nachdem er im ersten Schuljahre (in dem sog. Anschauungsunterricht) bereits stattgefunden hat, — ungerechnet, daß ja auch ein schulgerechter Religionsunterricht von unten auf stattfindet. Was für ein Hülfsbuch soll nun hier beim Realunterricht gebraucht werden? Ein sog. Leitfaden? Dazu werden sich wohl wenige praktische Schulmänner entschließen, da die Mängel der kompendiarischen Form sich auf diesen Stufen in verstärktem Maße fühlbar machen müssen. Wo doch ein solches Kompendium gewählt wird, da hat man eben ein unzulängliches Hülfsmittel; und zieht man in Betracht, daß die Trockenheit und Magerkeit der Darstellung ganz dazu angethan ist, den Schülern den Stoff zu verleiden, so kann kaum bezweifelt werden, daß es besser wäre, gar kein Lehrbuch zu gebrauchen, als ein solch verkehrtes. Nehmen wir an, daß der Leitfaden abgewiesen sei, so würden noch zwei Wege übrigbleiben: entweder man verzichtet auf die Unterstützung eines Hülfsbuches, oder es wird gar kein Realunterricht erteilt. Im letztern Falle würde man mit den „Allg. Bestimmungen" in Konflikt geraten und überdies die Lächerlichkeit begehen, ein Lehrfach, das auf der Fibelstufe bereits vertreten ist, im zweiten bis vierten Schuljahre wieder ausfallen zu lassen. Im erstern Falle wird der Grundsatz verleugnet, den man auf den oberen Stufen anerkennt, daß jedes sachunterrichtliche Lehrfach auch ein Lehrbuch bedarf, und so hat man denn eben nur einen verkümmerten Realunterricht und zwar einen recht verkümmerten, denn in Wahrheit ist auf den untern

Stufen ein solches Lehrbuch noch nötiger als auf den oberen.*) — Vermutlich werden viele Leitfaden-Anhänger mir entgegenhalten, bei jenen unteren Stufen stecke der realistische Lehrstoff mit im sog. Lesebuche. Wäre anzunehmen, daß dies wirklich der Fall sei, so würde ich antworten: Bravo! vortrefflich! denn dann habt ihr ja hier euer Leitfaden-Princip aufgegeben und euch zu meiner Ansicht bekehrt, wonach die realistischen Darstellungen anschaulich-ausführlich sein müssen. Ob aber in eurem sog. Lesebuche der realistische Lesestoff wirklich vorhanden ist? Ist dasselbe im strengen Sinne ein belletristisches Lesebuch, so enthält es einen solchen realistischen Stoff, wie ihn ein planmäßiger Realunterricht fordert, nicht. Enthält es denselben aber ja, dann ist es eben ein Doppelbuch: belletristisches Lesebuch und zugleich Realbuch. Im ersten Falle befinden sich dann diese unteren Stufen genau in der Lage der jetzigen einklassigen Schulen, die sich zum Ersatz des richtigen Real-Lehrbuches mit dem belletristischen Lesebuche behelfen sollen, und wie es ihnen dabei ergeht, wissen wir. Im zweiten Falle muß wiederholt werden, was oben (III, 6) über die Verwirrung im Begriff des sog. Lesebuches gesagt wurde: wollen wir aus diesem heillosen Nebel ganz herauskommen, dann muß das belletristische Lesebuch auf allen Stufen von dem Real-Lehrbuche streng geschieden werden. Will jemand aus Sparsamkeitsrücksichten diese beiden Bücher auf den unteren Stufen (oder vielleicht auch auf den oberen) in einem Bande haben, so ist dawider nichts zu sagen; meinetwegen mögen alle übrigen Bücher noch dazu gebunden werden, wenn das profitabel ist; man sorge aber dafür, daß die klare Principienfrage nicht durch eine pure Buchbinderfrage wieder in Verwirrung gebracht wird, d. h. man nenne zwei grundverschiedene Bücher nicht mit einem gemeinsamen Namen, der nur für das eine paßt, sondern gebe jedem seinen besonderen richtigen Titel. Jenes alte Wirrnis hat doch nachgerade genug Unheil angerichtet. — Summa: in den bezeichneten unteren Klassen ist der Realunterricht mehr oder weniger verkümmert — gleichviel ob dabei ein kompendiarischer Leitfaden gebraucht wird, oder gar kein Hülfsbuch, oder als Lückenbüßer das belletristische Lesebuch. Kann aber der Realunterricht auf den unteren Stufen nicht leisten, was er leisten sollte, so ist klar, daß auch die obern Stufen darunter leiden.

Da haben wir die acht Übelstände im Realunterricht und Sprachunterricht, die an der von den „Allg. Bestimmungen" vorgeschriebenen Leitfaden-Methode hängen: der Leitfaden ist in Wahrheit ein achtfacher

*) Im Blick auf die Sprachbildung gehe ich von meinem Standpunkte sogar noch weiter und sage: auf den unteren Stufen sind die sachunterrichtlichen Lesebücher auch nötiger (wichtiger) als das belletristische Lesebuch.

Leidfaden. Sollen daher die entsprechenden acht Einzelreformen möglich werden, so muß erst jene schulregimentliche Vorschrift eine Reform erfahren.

Leider sind wir mit der Betrachtung dieses schulregimentlichen Hindernisses noch nicht fertig. Jene achtfachen Übelstände haben auch Folgewirkungen und zwar recht bösartige. Die Freunde des Realunterrichts werden nicht wenig erschrecken, wenn ihnen einmal darüber die Augen aufgehen.

Kurz gesagt: die Leitfaden-Methode gefährdet infolge jener acht Übelstände sogar die **Existenz** des Realunterrichts.

Diese Gefahr liegt nur zu handgreiflich vor. Sehen wir zu, wie sie entsteht.

Oben wurde bereits erwähnt, daß seit Erlaß der „Allg. Bestimmungen" vielfach über den Rückgang im Lesen geklagt wird. Diese Klage ist, was das Thatsächliche betrifft, durchaus begründet. Denn da der Sprachunterricht einige Stunden an die Realien abgegeben hat und überdies in der Grammatik beträchtlich mehr leisten soll, so vermindert sich in demselben Maße die für die Leseübung verwendbare Zeit; und da der Realunterricht, dieweil er sich mit kompendiarischen Leitfäden behelfen muß, dafür keinen Ersatz bietet, so ist der Rückgang im Lesen eine einfache Notwendigkeit. Besäße dagegen der Realunterricht Lehrbücher mit ausführlichen Darstellungen, die dann eben auch gelesen werden müßten; und wäre dazu, wie es sein sollte, die Grammatik auf das richtige Maß eingeschränkt: so würden die Leistungen im Lesen nicht nur vollaus genügen, sondern sogar noch weit beträchtlicher sein, als man sie zur Zeit der Regulative gewohnt war, und doch würde auch in den Realien gelernt werden, was überhaupt in der Volksschule aus diesem Gebiete gelernt werden kann, während die Regulative darauf verzichten mußten. Der eigentliche Grund des beklagten Mankos im Lesen liegt somit in der verkehrten Form der Realbücher, da die andere Ursache dieses Mankos — das Übermaß der Grammatik — durch die richtige Form der Realbücher (und ihre richtige Behandlung im Sinne des vollen Litteraturprincips) von selbst wegfällt. Die meisten Klagestimmen wissen das aber nicht. Sie halten sich daher an den auf der Oberfläche liegenden Mittelursachen: Einführung eines selbständigen Realunterrichts und Übermaß der Grammatik. Doch ich sage schon zu viel: die Grammatik wird nämlich nur höchst selten mit angeklagt. Sie besitzt eben unter den Schulobern und Lehrern noch zu viele Verehrer — sei es aus alter ungerosteter Liebe, oder aus patriotischer Achtung

vor den neuen Unterrichtsinstruktionen. Desto schlimmer ergeht es dem armen Realunterricht, da es ja schwarz auf weiß geschrieben steht, daß er dem Sprachunterricht einige Stunden geraubt hat. Soll dem Lesen wieder aufgeholfen werden, dann muß — so meint man — der Realunterricht beschränkt oder ganz aufgehoben werden.*)

Weiter wird wider den Realunterricht geklagt, daß seine *eigenen* Lernresultate nicht befriedigten. Auch diese Klage ist, was das Thatsächliche betrifft, nur zu berechtigt — wie unsere voraufgegangene Untersuchung an den verschiedenen Schulanstalten nachgewiesen hat. Aber wo liegt der Grund? Lediglich in der verkehrten Form der Real-Lehrbücher — wie die vorhin vorgeführten Gebrechen der Leitfaden-Methode bezeugen. Dieweil aber die meisten Kläger wieder den wahren Grund des Übels nicht kennen, so machen sie den eilfertigen Schluß, die Realien gehörten gar nicht in die Volksschule.

Solange nun der Realunterricht seine verkehrten Lehrbücher behalten muß, so lange werden auch die genannten Mängel im Lesen und im realistischen Lernen bestehen bleiben. Bleiben sie aber bestehen, so ist ebenfalls klar, daß sie die Existenz des Realunterrichts, d. i. seine Berechtigung als selbständiges Lehrfach, *ernstlich bedrohen*. Diese Gefahr ist um so größer, da der Realunterricht auch noch zahlreiche *principielle* Gegner hat: einerseits die sog. „Minimalisten", welche ihre mißverstandene richtige Wahrheit vom Quantum des Lehrstoffes (non multa u. s. w.) unrichtigerweise wider die qualitative Normalität des Lehrplans anwenden, und andrerseits diejenigen, welche es dem Realunterricht nicht vergeben können, daß er dem Religionsunterrichte die Zeit verkürzt hat.

Doch wir haben es längst nicht mehr mit einer bloßen Gefahr zu thun.

In einer großen Anzahl von Schulen existiert ja der Realunterricht thatsächlich nur in arger Verkümmerung und zwar schon auf Anordnung der „Allg. Bestimmungen" selbst: in allen *einklassigen Schulen*. Wie es um diese Verkümmerung steht, und welche besonderen Beschwernisse für Lehrer und Schüler daran hängen, haben wir oben kennen gelernt. Eine solche verkümmerte Existenz ist offenbar nicht mehr als eine halbe; ja sie ist im Grunde noch weniger als eine halbe, denn wenn diese Schulen anstatt der jetzigen sechs Realstunden nur drei hätten, aber dagegen das richtige Real-Lehrbuch, so würde das Lernresultat jedenfalls befriedigender sein als jetzt, und die Lehr- und Lernarbeit ebenfalls.

---

*) Die übrigen Mängel der dermaligen einseitigen Sprachbildung, die wir oben erwähnten, vermögen jene Klagestimmen nicht zu sehen, sonst würden sie dieselben vermutlich ebenfalls dem Realunterrichte zur Last legen.

Diese Verkümmerung des Realunterrichts auf dem großen Gebiete der einklassigen Schulen zeigt augenscheinlich, daß der offizielle Rechtsboden dieses Lehrfaches sehr unsolide und unsicher ist. Ein Fehler solcher Art bedeutet in einem didaktischen System, welches noch mit Gegnern zu kämpfen hat, ganz dasselbe, was bei einer exponierten Gartenhecke eine Lücke oder bei einer belagerten Festung eine Bresche bedeutet. Ist eine solche Öffnung einmal da, so weiß jedermann, daß sie bald noch größer werden wird. Was hat nun die pädagogische Presse, sofern sie sich für den Real-Unterricht interessiert, angesichts dieser Durchlöcherung seines Rechtsbodens gethan? Ist sie darüber in Unruhe geraten, — oder hat sie sich der beschwerten einklassigen Schulen fürsprechend angenommen? Mir ist nichts davon zu Gesicht gekommen. Ich will offen gestehen: wie sehr mich jene Lücke beunruhigt hat, so beunruhigte mich doch noch viel mehr, daß die pädagogische Presse keine Unruhe darüber empfand und die einklassige Schule teilnahmslos ihrem Schicksale überließ; denn eine Armee, die aus Kurzsichtigkeit oder Sorglosigkeit die anrückende Gefahr nicht merkt, ist schon halb geschlagen.

Die Folgen haben nicht auf sich warten lassen. Schon wenige Jahre nach dem Erlaß der „Allg. Bestimmungen", noch unter dem Ministerium Falk, ist jene Verkümmerung des Realunterrichts, wie sie in den einklassigen Schulen bestand, auf eine neue zahlreiche Kategorie der Schulen ausgedehnt worden. Unter dem 16. Juli 1876 verfügte die Kgl. Regierung zu Düsseldorf, daß hinfort auch die zweiklassigen Schulen (sowie die dreiklassigen mit zwei Lehrern) kein besonderes Real-Lehrbuch mehr gebrauchen dürften; sie sollten sich ebenfalls mit dem sogenannten Lesebuche behelfen. (Wie weit diese Maßregel in andern Regierungsbezirken Nachahmung gefunden hat, ist für unsere principielle Untersuchung irrelevant.) Zu verwundern ist an dieser Maßregel nichts — auf dem Boden der Leitfaden-Methodik; und darum hat jemand, der auf diesem Boden steht, auch keine Berechtigung, ob solcher „Reaktion" in „sittliche Entrüstung" zu geraten. Ohne Zweifel waren der Schulbehörde in jenen Schulen die obengenannten Mängel des Leitfadenunterrichts (im Lesen und realistischen Lernen) bemerkbar geworden; und daß dies geschah, darüber kann man ihr nur ein Kompliment sagen. Schade nur, daß ihr nicht zugleich bemerkbar wurde, wie in den übrigen Schulen die realistischen Leitfäden die nämlichen Mankos hervorrufen und zwar im Lesen auch geradeso augenfällig; vollends schade, daß sie in ihrer Ratlosigkeit nun auch in den positiven Fehler verfiel, den betreffenden Schulen an Stelle des ungeeigneten Leitfadens das noch ungeeignetere belletristische Lesebuch aufzunötigen. Freilich hatten die „Allg. Bestimmungen" ihr diesen groben Fehler bei den einklassigen

Schulen vorgemacht, und fast die gesamte pädagogische Presse hatte das stillschweigend gut geheißen. Kurz, es ist alles natürlich zugegangen — nach den Gesetzen der Leitfaden-Methodik. Wie wird es nun weiter gehen?

Bei den ein- und zweiklassigen Schulen sind also die Mankos im Lesen und realistischen Lernen, welche der Realunterricht nach der Methode der „Allg. Bestimmungen" im Gefolge hat, den Schulbehörden bereits zum Bewußtsein gekommen und schulregimentlich proklamiert worden. Ohne Zweifel wird man diese Mängel allmählich auch in den übrigen Schulen sehen lernen. Was dann? Die Anhänger der traditionellen und offiziellen Methode werden natürlich nach wie vor steif behaupten, die Schuld läge nicht an den kompendiarischen Leitfäden. Ist nun die Schulbehörde gleichfalls noch der bisherigen Ansicht, daß, wenn ein schulgerechter Realunterricht erteilt werden solle, nur ein kompendiarischer Leitfaden das richtige Lehrbuch sei, so wird sie sagen: Ganz recht, die Leitfäden können an jenen Mängeln nicht schuld sein; der Grund kann somit nur darin liegen, daß in den Volksschulen ein selbständiger Realunterricht nicht paßt. Demgemäß wird sie dann bei den übrigen Schulen nach und nach thun, was sie bei den ein- und zweiklassigen gethan hat, nämlich an die Stelle des realistischen Leitfadens das belletristische Lesebuch setzen. Die selbständigen Realstunden aufzuheben, wird ihr natürlich nicht einfallen, da sonst ein großes Geschrei über „Reaktion" losgehen würde. Das läßt sich ja auch bequem vermeiden, wie die Erfahrung bei den ein- und zweiklassigen Schulen bewiesen hat. Solange die selbständigen Realstunden auf dem Papier stehen, fühlt der pädagogische Michel keine Unruhe, da er sich dann augenfällig noch auf der Bahn des „Fortschritts" befindet; das Lehrbuch ist ja ohnehin nur Nebensache. So thut man ihm denn den Willen und geht etappenmäßig vor. Ist die erste Etappe erreicht, so ist die folgende nur eine Frage der Zeit. Und wer weiß, ob Michel nicht bald selber inständig die Schulbehörde anfleht, sie möchte ihn doch von der Last des an das belletristische Lesebuch geketteten „selbständigen" Realunterrichts erlösen?

Doch sehen wir einstweilen davon ab, was die bisher bevorzugten Schulen noch zu erfahren haben werden; denken wir an die Lehrer der ein- und zweiklassigen Schulen, welche unter dem oben charakterisierten Straf-Realunterricht seufzen. Dieselben werden diesen Druck nicht lange aushalten. Vergegenwärtigen wir uns ihre Lage.

Da ihrem Realunterricht das geeignete Lehrbuch fehlt, so kann er nur dürftige Resultate liefern; da ferner eine unnötig erschwerte Lehrarbeit, die eben darum nur dürftige Resultate verspricht, unmöglich befriedigen

kann, so können sie diesen Unterricht nur als eine Last empfinden. Nun hat aber die schulbehördliche Anordnung, nach welcher diese Schulen arbeiten sollen, noch andere bedenkliche Seiten als diese, daß der Zweck gewollt, aber zugleich das geeignete Mittel versagt wird, was man im gewöhnlichen Leben bekanntlich Thorheit nennt. Sehen wir zu. Das Publikum glauben machen, daß ein sechsstündiger selbständiger Realunterricht erteilt werde, während derselbe durch das Fehlen eines selbständigen Lehrbuchs arg verkümmert ist, — sieht das nicht wie Täuscherei aus? Ferner: Lehrer und Schüler in die Lage bringen, daß das Publikum die vollen Leistungen im Realunterricht von ihnen erwartet, während sie doch diese Erwartungen wegen des verweigerten passenden Lehrbuches unmöglich erfüllen können, — ist das nicht pure Ungerechtigkeit? Und endlich: wollte jene Anordnung sich darauf berufen, daß die Regulative ebenfalls den Realunterricht an das sogenannte Lesebuch angeschlossen hätten, so würde der Autor der Regulative ohne Zweifel diese Berufung auf seinen Namen sich ernstlich verbitten, und das mit vollem Rechte, da die Regulative dabei mit sich selbst einig waren, während die „Allg. Bestimmungen", wie wir oben sahen, durch jene Maßregel an zwei Punkten mit sich selbst in Widerspruch geraten.

Ob es nun die Schulbehörden bei einer mit so vielen Makeln behafteten Verfügung noch lange aushalten werden, weiß ich nicht; gewiß aber ist, daß die betroffenen Lehrer alle Ursache haben, sich aus ihrer beschwerlichen und peinlichen Lage herauszusehnen. Da ihnen nun der rechte Ausweg (vermittelst des richtigen Real-Lehrbuches) verschlossen ist — sei es, daß sie selbst ihn nicht kennen, oder weil die Behörden ihn verbieten: so wird man sich nicht darüber verwundern dürfen, wenn sie im Realunterricht schließlich einmütig die regulativische Ordnung zurückwünschen; denn dann würden sie wenigstens von dem ungerechten persönlichen Drucke erlöst sein.*) Es giebt auch Stellen genug, selbst in der Schulverwaltung, wo man auf diese Stimmung im Lehrerstande wartet, um ihr sofort zu Willen zu sein, d. h. dem Realunterricht in den ein- und zweiklassigen Schulen vollends den Garaus zu machen.

Wie danach die Verwicklungsgeschichte des Realunterrichts weiter verlaufen wird, mag der Leser selbst ausdenken. Meinerseits glaube ich genug darüber gesagt zu haben.

---

*) Es sind auch bereits mehrfache Stimmen in dieser Richtung laut geworden, — so z. B. in der Rhein.-Westf. Schulzeitung (Aachen).

Bevor wir weiter gehen, wird es rätlich sein, das Ergebnis der bisherigen Untersuchung kurz zu fixieren.

Zur Zeit der Regulative war die oben vorgeschlagene Doppelreform geradezu unmöglich, — nämlich darum, weil die Schulen wegen des fehlenden Realunterrichts keinen vollständigen Sachunterricht besaßen.

Die „Allg. Bestimmungen" haben dieses Hindernis glücklicherweise beseitigt, leider aber gleichzeitig ein neues Hindernis aufgerichtet. Es liegt in der vorgeschriebenen Leitfaden-Methode des Realunterrichts.

In der speciellen Betrachtung dieses neuen Hindernisses kamen vorab zwei Seiten desselben zur Sprache: a) die an der Leitfaden-Methode hängenden unmittelbaren Übelstände im Real- und Sprachunterricht; b) die Folgewirkungen dieser Übelstände bezüglich der Existenz des Realunterrichts.

Wir fanden:

ad a) Die vorgeschriebene Leitfaden-Methode erzeugt eben alle die Mängel in den beiden Lehrfächern, denen der obige Doppelreformvorschlag abhelfen will;

ad b) Diese Mängel gefährden die Existenz des Realunterrichts; und in den beiden zahlreichsten Kategorien der Volksschulen ist diese bedrohliche Folgewirkung auch insoweit bereits Thatsache geworden, daß dort nur noch ein verkümmerter Realunterricht existiert, der obendrein den Lehrern zur Last wird. Kurz, durch die Leitfaden-Methode unterminieren die „Allg. Bestimmungen" selber die Existenz des Realunterrichts und vernichten somit wieder das große Verdienst, das sie sich durch Einführung eines vollständigen Sachunterrichts erworben hatten.

* * *

Diese traurige Aussicht nötigt uns, jenen schlimmen Fehler der „Allg. Bestimmungen", der in der Begünstigung der Leitfaden-Methode zu Tage tritt, noch nach einer dritten, tieferliegenden Seite zu betrachten, — nämlich nach seinem Ursprunge, oder was dasselbe ist: nach der didaktischen Grundanschauung, aus der er stammt, zu fragen.

Die Verschrumpfung des Realunterrichts in den ein- und zweiklassigen Schulen, welche wir hier mit der Leitfaden-Methode und dem sprachunterrichtlichen Halbprincip verbunden sehen, muß in jedem schon auf den ersten Blick die Vermutung erwecken, daß diese Fehler allesamt mit

einem tieferliegenden, principiellen Mangel in der didaktischen Anschauung der „Allg. Bestimmungen" zusammenhängen. Fassen wir daher jenen Punkt etwas schärfer ins Auge.

Die Hauptdifferenz zwischen den Regulativen und den „Allg. Bestimmungen" dreht sich bekanntlich um die Frage, ob in der Volksschule ein selbständiger Realunterricht berechtigt sei. Die „Allg. Bestimmungen" behaupten dies. Die Regulative dagegen bestritten es, indem sie einwandten, die Volksschule könne einen selbständigen Realunterricht nicht tragen, weil die Nachteile, welche die übrigen Lehrgegenstände dabei zu erleiden hätten, durch die zu erwartenden Realkenntnisse nicht aufgewogen würden. Die Einführung des Realunterrichts war somit eine Probe, deren Ausfall darüber entscheiden mußte, welcher von beiden Teilen recht gehabt hatte.

Die Probe ist gemacht worden — ein Jahrzehnt lang.

Die bedeutsamste Stelle für die Entscheidung dieses pädagogischen Prozesses war offenbar die einklassige Schule. Wurde derselbe hier zu Gunsten des Realunterrichts gewonnen, so war er überhaupt gewonnen. Was thaten aber die „Allg. Bestimmungen"? Sie gaben ihre Partie von vornherein selber schon zur Hälfte verloren, indem sie den einklassigen Schulen ein selbständiges Realbuch versagten und somit nur einen beschränkten Realunterricht zuließen. Aus der voraufgegangenen Untersuchung wissen wir dazu, daß dies nicht bloß ein beschränkter, sondern in Wahrheit ein verkümmerter Realunterricht ist, also noch weniger als ein halber. Man kann sich daher bei dieser Maßregel fast nicht des Eindrucks erwehren, als hätten die Autoren der „Allg. Bestimmungen" im voraus die Ahnung gehabt, daß (bei den ihnen bekannten Mitteln) hier der Prozeß eigentlich schon ganz verloren sei; nur wollten sie dies nicht gern offen bekennen, um ihr Princip an einer so wichtigen Stelle nicht von vornherein vor aller Augen durchbrechen zu lassen. Nehmen wir indessen an, sie hätten wirklich geglaubt, die Kontroverse hier wenigstens zur Hälfte gewinnen zu können. Wie haben sie nun für diese Resthälfte den Prozeß geführt? Offenbar auf die ungeschickteste Weise, die sich denken läßt. Anstatt vor allem für das benötigte Realbuch zu sorgen (da in den einklassigen Schulen ein solches noch unentbehrlicher ist als in den mehrklassigen) und dann die Zahl der Lehrstunden etwa auf die Hälfte herabzusetzen, damit die übrigen Fächer möglichst wenig zu leiden hätten, haben sie es gerade umgekehrt gemacht: nämlich das Realbuch versagt (resp. das ungeeignete belletristische Lesebuch dafür angeboten) und dann die realistischen Lehrstunden in ihrer Vollzahl gelassen, so daß nun dieser Realunterricht unter dem Anspruche steht, das Vollmaß leisten zu sollen, während er es doch wegen des fehlenden Lehrmittels nicht einmal halb leisten kann, und

zudem die übrigen Fächer die volle Einschränkung der Zeit erfahren müssen. Auf jenem Wege hätten sich wenigstens die übriggebliebenen Realstunden legitimieren können — mindestens ebenso gut, als es in den mehrklassigen Schulen die sechs resp. acht Stunden bei der Leitfaden-Methode vermögen. Auf dem letzteren Wege dagegen mußte voraussichtlich auch die Resthälfte des Prozesses verloren gehen; und vor einem pädagogischen Urteile, das sich nicht durch Maskierungen täuschen läßt, ist sie thatsächlich längst verloren, da die einklassigen Schulen einen solchen Realunterricht nur als eine Last empfinden können, von der sie möglichst bald erlöst zu werden wünschen müssen. Es fehlt also nur noch der Exekutor. — Ja, dieser Rest des Prozesses ist auch nicht einmal mit Ehren verloren gegangen; denn für das bißchen Realkenntnisse, welches mit Hülfe des belletristischen Lesebuches erworben werden kann, volle sechs Stunden wöchentlich zu verwenden, das fordert doch den Spott heraus. Und nicht minder thut dies die Zumutung, in dem belletristischen Lesebuche ein richtiges Realbuch sehen zu sollen; denn das ist doch nichts anderes, als wenn man einem Lastträger, der einen stützenden Stab begehrt, statt dessen einen schweren Balken in die Hand gäbe.

Gerade so steht die Kontroverse auch bereits in den zweiklassigen Schulen, wo die offiziellen Vertreter der Leitfaden-Methode gleichfalls auf das sog. Lesebuch retiriert sind.

Suchen wir jetzt auch den verborgenen Gedankengang, der zu dieser Retirade geführt hat, zum deutlichen Sprechen zu bringen.

Wie mögen die „Allg. Bestimmungen" dazu gekommen sein, bei den einklassigen Schulen den selbständigen Realunterricht schon von vornherein fallen zu lassen? Darüber kann uns Auskunft geben, was bei den zweiklassigen Schulen geschehen ist. Hier wurde der schulgerechte Realunterricht anfangs wirklich versucht, — freilich nur mit Hülfe eines ungeeigneten Lehrbuchs, des Leitfadens. Es fand sich aber nach etlicher Zeit, daß dieses Lehrmittel hier nicht passe. Man hätte nun erwarten sollen, die Schulbehörde würde jetzt den Schluß gemacht haben, daß die Leitfaden-Methode mutmaßlich auch bei den übrigen mehrklassigen Schulen nicht passe, — oder falls die Gedanken so weit noch nicht in Bewegung kommen konnten, dann würde sie wenigstens bei den zweiklassigen Schulen nach einer andern Form des Realbuches sich umgesehen haben. Aber nicht einmal das letztere ist geschehen; denn wäre es geschehen, so würde sich gefunden haben, daß in der pädagogischen Litteratur die richtige Form des Realbuches schon vorlängst beschrieben und begründet war. Anstatt also sich um ein anderes, besseres Real-Lehrbuch für die genannten Schulen zu bekümmern, machte die Schulbehörde vielmehr aus dem Nichtpassen der

Leitfäden den Schluß, daß hier der selbständige Realunterricht nicht passe. Ohne Zweifel ist das derselbe Gedankengang gewesen, der auch bei den einklassigen Schulen zum Preisgeben des schulgerechten Realunterrichts geführt hat.

Rücken wir uns diese seltsame Schlußweise an einem andern Beispiele noch etwas näher vor die Augen. Angenommen, es handele sich darum, ob auf den unteren Stufen der Religionsunterricht berechtigt sei, und dabei träte eine traditionelle methodische Partei mit folgendem Räsonnement auf. Soll ein schulgerechter Religionsunterricht stattfinden, so steht uns fest, daß dann ein Katechismus das normale Hülfsbuch ist; da diese Lehrbuchform aber auf den unteren Stufen offenbar nicht paßt, so ist das ein Beweis, daß hier der Religionsunterricht überhaupt nicht paßt; will man denselben doch ehrenhalber auf dem Lehrplane haben, so mag er an das belletristische Lesebuch angeschlossen werden. Was ist das nun für eine Logik, die es fertig bringt, von der Unzulänglichkeit eines vorgeschlagenen Lehrmittels auf die Unzulässigkeit des Lehrgegenstandes zu schließen — unter deren Herrschaft offenbar kein einziges Lehrfach mehr seines Lebens sicher sein würde? Bisher hat doch unter denkenden Leuten gegolten, daß zunächst ausgemacht werden muß, ob bei irgend einem Unternehmen der Zweck gerechtfertigt ist, und daß erst dann, wenn dieses feststeht, zur Sprache kommen kann, wie das entsprechende Mittel beschaffen sein müsse; daß aber nun auch so lange gesucht werden muß, bis das rechte Mittel gefunden ist. Dort, im Rate der „Allg. Bestimmungen", wird dagegen diese Denkweise vollständig umgekehrt: man läßt ein vorgefaßtes Mittel entscheiden über die Gültigkeit des Zweckes. Was von einer solchen Logik zu urteilen ist, bleibe dem Leser überlassen. Ich will bloß fragen: kann das eine feste Überzeugung von der Berechtigung des Realunterrichts gewesen sein, die sich von einem solchen abenteuerlichen Syllogismus überrumpeln und über den Haufen werfen läßt? oder mit andern Worten: kann dieser didaktischen Ansicht viel daran gelegen gewesen sein, bei den wichtigen einklassigen Schulen den Prozeß wider die Regulative zu gewinnen, wenn sie sich nicht einmal die Mühe geben mochte, nach einer besseren Form des Realbuches sich umzusehen? Unmöglich. Das ist der Punkt, der gemerkt sein will. Den „Allg. Bestimmungen" fehlt eben die feste Überzeugung, daß der Realunterricht ein notwendiges Glied im Organismus des Volksschul-Lehrplans sei.

Da haben wir den gesuchten dritten Faktor, der (außer der Leitfaden-Methode und dem sprachunterrichtlichen Halbscheidsprincip) die Verkümmerung des Realunterrichts in den ein- und zweiklassigen Schulen verschuldet hat.

3. Unterrichtliche Verknüpfung (gegenseitige Unterstützung) sämtlicher Lehrfächer — je nach ihrer Natur:
   a) des Sach- und Sprachunterrichts,
   b) des Sach- und Formunterrichts,
   c) der drei sachunterrichtlichen Fächer untereinander.
4. Centrale Stellung des Religionsunterrichts — im Dienste der Gesinnungs- und Charakterbildung.

Wie leicht zu erkennen, bilden diese vier Grundsätze eine systematisch geschlossene Reihe. Der erste statuiert die Vollzahl der Glieder im Lehrorganismus, der zweite die Einheit im Einzelfache, der dritte die Einheit im Lehrganzen, und der vierte stellt die vorhergehenden Wahrheiten, die schon von der intellektuellen Bildung gefordert werden, dann mit ihrer ganzen Kraft auch in den Dienst der Gesinnungsbildung. Logisch (der Zahl nach) ist somit diese Reihe geschlossen, da keiner der vier Grundsätze gemißt werden, aber auch kein neuer hinzutreten kann. Überdies ist sie auch für die Praxis systematisch; sie bildet eine Stufenfolge, weil bei der praktischen Ausführung die Grundsätze einander in dieser Reihenfolge voraussetzen.*)

Betrachten wir jetzt die einzelnen Grundsätze, um dann zu prüfen, wie die „Allg. Bestimmungen“ sich dazu verhalten.

Erster Grundsatz: **Normalität** des Lehrplans.

Die Normalität begreift in sich vorab die Vollzahl der Lehrfächer (oder die qualitative Vollständigkeit des Lehrplans) — entgegen der Verkrüppelung, wo nämlich der eine oder andere notwendige Lehrgegenstand fehlt. Die Vollzahl der Lehrfächer schließt aber nicht bloß die Minderzahl, sondern auch die Überzahl aus, weil sonst eine Monstrosität herauskäme, wie wenn am menschlichen Leibe drei Arme oder drei Ohren u. s. w. gewachsen wären.

Zum andern gehört zur Normalität die richtige Proportionalität hinsichtlich der dem einzelnen Fache zugewiesenen Zeit — entgegen der Verschrumpfung, falls das eine oder andere Fach nicht den nötigen Raum

---

*) Vielleicht will einer daran erinnern, daß Ziller noch einen fünften Grundsatz in Vorschlag gebracht habe: die Berücksichtigung der „historischen Kulturstufen“, wobei nach seinem Plane bekanntlich auf der Unterstufe zunächst ein vorbereitender Religionsunterricht eintreten soll. Ja, für die Theorie des Lehrplans überhaupt ist dieser neue Grundsatz vorgeschlagen; er zählt aber nicht zu denjenigen Grundsätzen, welche den organischen Zusammenschluß der Lehrfächer regeln; sondern gehört, wie unschwer zu erkennen ist, jener andern Gedankenreihe an, aus der auch der Grundsatz „Vom Leichtern zum Schwerern“ entspringt. Über das Sachliche des Zillerschen Vorschlages wird weiter unten zu reden sein.

erhalten hätte, und zugleich wider jene andere Art von Monstrosität, wo irgend ein Fach über Gebühr ausgedehnt ist.

Endlich begreift die Normalität das in sich, was bei einem Organismus die richtige Stellung der Glieder heißt, nämlich diejenige Stellung zu einander, welche der Idee des Organismus, d. i. der gegenseitigen Dienstleistung, entspricht. Da jedoch beim Lehrplane die organische Gliederung nicht in einer körperlichen Gestalt sich darstellt, sondern erst durch die gliedlichen Funktionen der Lehrfächer in die Erscheinung tritt, so läßt sich hier die richtige Stellung der Glieder nur schematisch andeuten.

Wie stehen nun die „Allg. Bestimmungen" zu diesem ersten Grundsatze?

Die Vollzahl der Fächer ist glücklicherweise vorhanden; Realunterricht und Zeichnen sind jetzt als selbständige Lehrfächer eingeführt, wenigstens der Stundenzahl nach. Das war ein Fortschritt von eminenter Bedeutung; man muß ihn dann aber als Weissagung verstehen, denn seine Bedeutsamkeit liegt, wie man nicht müde werden darf zu wiederholen, nicht in der Vollzahl der Lehrfächer an sich, sondern darin, daß jetzt wenigstens die Möglichkeit gegeben war, zu einem organisch gegliederten Lehrplane zu gelangen. Wohlverstanden: die „Möglichkeit"; denn wie weit nach den „Allg. Bestimmungen" von da bis zur Wirklichkeit ist, — das sind wir eben im Begriff auszumessen.

Was die Proportionalität betrifft, so dürfte auch in diesem Punkte im wesentlichen das Richtige getroffen sein. Innerhalb des Sprachunterrichts hat sich uns allerdings an einer Stelle eine Disproportion zwischen den einzelnen Zweigen gezeigt, indem die Onomatik gar nicht und dagegen die Grammatik übermäßig berücksichtigt ist.*)

Die richtige Stellung der Lehrfächer zu einander kann, wie vorhin bemerkt, nur aus den gliedlichen Funktionen deutlich ersehen werden. Diese kommen aber erst in den folgenden drei Grundsätzen zur Sprache. Für solche Leser, welchen diese Grundsätze noch nicht völlig durchsichtig sind, müßte daher dieser Punkt eigentlich zurückgestellt werden. Bei den meisten

---

*) Für den Religionsunterricht ist von verschiedenen Seiten eine größere Stundenzahl gewünscht worden. Auch ich würde für eine Vermehrung dieser Stunden von 4 auf 6 stimmen, wenn die Schule allein den Religionsunterricht zu besorgen hätte. Es tritt aber auch der pfarramtliche Religionsunterricht mit ein, und zwar in den verschiedenen Gegenden sehr ungleich: in Rheinland-Westfalen z. B. im siebenten Schuljahre mit 1 Stunde, im achten mit 2 Stunden, ungerechnet die Zeit, welche den Landkindern durch das Wandern nach dem Pfarrorte verloren geht. Die Zahl der Schul-Religionsstunden läßt sich sonach nicht allgemein, sondern nur für eine bestimmte Gegend feststellen.

meiner Leser glaube ich jedoch diese Kenntnis voraussetzen und somit jenen Punkt schon hier besprechen zu dürfen. Übrigens läßt sich die richtige Ordnung der Lehrfächer auch schon auf rein logischem Wege nahe bringen.

Blickt man auf die Natur der Lehrgegenstände, so scheiden sie sich unter diesem Gesichtspunkte sofort in zwei Reihen. Die Objekte der ersten Reihe (Religion, Menschheit, Natur) sind geistige oder körperliche Wesenheiten (Realitäten, Dinge, „Sachen"),*) — während die der andern Reihe bloße Formen (das Wort im weitesten Sinne genommen) sind: Sprachformen, Zahlen, Raumformen und Tonformen. Vergleicht man nun die formunterrichtlichen Fächer wieder unter sich, so heben sich die Sprachformen sowohl durch ihre Natur als durch ihren Dienst beim Unterricht als besonders bedeutungsvoll hervor. Denn einmal haben die Sprachformen nur in Verbindung mit ihrem Inhalte, der überwiegend aus den sachunterrichtlichen Gebieten stammt, Sinn und Bedeutung; sodann gehört das sprachliche Lesebuch inhaltlich ganz dem Gebiete des Sachunterrichts an; und drittens ist die Sprache bei allem Lehren entweder geradezu das einzige oder doch wesentlich helfendes Lehrmittel. Wie sonach der Sprachunterricht sich von dem übrigen Formunterricht stark abscheidet, so tritt er andrerseits in jeder Beziehung dem Sachunterricht nahe, — ungerechnet, daß ihm eine eigentümliche Bildungskraft von hervorragender Art zukommt. In der Ordnung der Lehrfächer wird er deshalb seine Stelle in der Mitte zwischen dem Sachunterricht und dem übrigen Formunterricht erhalten müssen.

Übersichtlich stellt sich das Resultat dieser logischen Betrachtung so dar:

A) Sachunterricht: Religion, Menschenleben, Natur.
B) Sprachunterricht: Reden, Lesen, Schreiben.
C) reiner Formunterricht: Rechnen, Zeichnen, Singen.

Wer die gegenseitigen Hülfsleistungen der Lehrfächer bereits kennt, findet dieselben in diesem Schema abgebildet. Für ihn ist dasselbe eine Theorie des Lehrplans in nuce. Aber eben nur für ihn; denn daraus, daß jemand die Lehrfächer in dieser Ordnung aufzählt, würde sich noch nicht ohne weiteres schließen lassen, daß ihm auch der eigentliche Sinn, das Ineinandergreifen dieses Gegliederts, bekannt sei, da er sich möglicherweise dieses Schema bloß gedächtnismäßig gemerkt haben könnte. Umgekehrt aber, wenn einer die Lehrfächer bunt durcheinander wirft, etwa in der Reihenfolge, wie sie historisch nach und nach in den Volksschul-Lehrplan

---

*) „Geisterreich und Körperweltgewühle" — drückt der Dichter (Schiller) sich aus.

aufgenommen worden sind, dann ist dies ein sicheres symptomatisches Zeichen, daß er von einer organischen Gliederung des Lehrplans nichts weiß; denn er würde sich sonst schämen, ein sinnvoll geordnetes Geglieder in sinnloser Verwirrung herzuzählen. Was sollte man auch von einem Professor der Anatomie oder einem praktischen Arzte denken, wenn ein solcher die Glieder des menschlichen Leibes etwa so aneinander reihete: Herz, Beine, Nieren, Arme, Lungen, Ohren u. s. w.?

Wie zählen nun die „Allg. Bestimmungen" die Lehrfächer auf? Religion, deutsche Sprache, Rechnen, Raumlehre, Zeichnen, Realien, Singen. Wie zu sehen, sind die zwei nachgebornen Fächer (Zeichnen und Realien) nach dem Mühlenrecht hinten angeschoben; doch ist ihnen wenigstens vor dem Singen der Vortritt bewilligt, — vielleicht damit der Realunterricht sich nicht gar zu sehr als Aschenbrödel fühlen möchte. So finden sich denn die Realien von ihrem nächsten Verwandten, dem Religionsunterricht, weit abgetrennt, und mitten unter die am wenigsten verwandten formunterrichtlichen Fächer versetzt. Was soll man zu dieser laienhaften Aufzählung der Lehrfächer sagen, die auch nicht die leiseste Andeutung von einer Theorie des Lehrplans enthält? Fehlt doch schon der allererste Vorbegriff zu dieser Theorie, der Begriff des Sachunterrichts, da die drei Glieder desselben (die Religion und die beiden Realgebiete) ganz auseinandergerissen sind. — Daß diese ihrer Natur nach zusammengehörigen Glieder in der Vorstellung der „Allg. Bestimmungen" weit, sehr weit auseinanderstehen und schier nichts miteinander zu thun haben, giebt sich zum Überfluß auch noch aus zwei andern merkenswerten Daten kund. Die religionsunterrichtlichen Lehrbücher werden natürlich für notwendig erklärt; bei den Realien heißt es dagegen: „den Schülern der mehrklassigen Schulen darf die Anschaffung besonderer kleiner Leitfäden zugemutet werden." — Ferner: beim bibl. Historienbuche sind selbstverständlich ausführliche Darstellungen vorausgesetzt; bei den Realien dagegen soll, wie das vorige Citat zeigt, ein „kleiner Leitfaden" das richtige sein.*)

Die „Allg. Bestimmungen" haben uns somit schon durch die verwirrte Aufzählung der Lehrfächer zur Genüge verraten, daß ihnen die Idee eines organisch-gegliederten Lehrplans gänzlich fremd ist. Es würde daher eigentlich überflüssig sein, noch danach zu fragen, wie die drei folgenden Grundsätze, welche diese Idee praktisch ausführen, berücksichtigt sind; denn

*) Nebenbei — eine Erkundigungsfrage. Warum sprechen doch unsere Seminarien und pädagogischen Lehrbücher seit Ratich treulich die richtige Regel nach: „Gleichförmigkeit in allen Fächern (soweit sie gleichartig sind), sowohl im Lehrverfahren als in den Büchern," — wenn wir nicht danach thun wollen?

man kann schon im voraus wissen, daß dort nichts davon zu finden ist, — es sei denn an irgend einem Einzelpunkte, wo eine überlegsame Schulpraxis schon vorlängst, ohne Hülfe der Theorie, das Richtige getroffen hat. Damit der Leser jedoch alles mit eigenen Augen sieht, wollen wir die Untersuchung korrekt fortsetzen.

Zweiter Grundsatz: Jedes Lehrfach muß ein **einheitliches Ganzes** bilden, — genauer: bei einem komplizierten Lehrfache müssen seine verschiedenen Zweige in **einen einheitlichen Lehrgang** gebracht werden.

Mit diesem Grundsatze beginnt die praktische Ausführung dessen, was die Gliederung des Lehrplans will. Diese hat einen zwiefachen Zweck: einmal die gegenseitige Unterstützung der Stoffe beim Lernen, und sodann, was die Hauptsache ist, die Erzeugung eines einheitlichen Gedankenkreises — im Gegensatz zu einem zerfahrenen, zerstreuten, chaotischen. (Bei dem Worte „Gedankenkreis" müssen selbstverständlich die mit den Vorstellungen verknüpften Gefühle und Strebungen mit eingerechnet werden.) Einheit des Gedankenkreises ist schon eine Forderung der intellektuellen Bildung, da zu einem intelligenten Kopfe namentlich auch dies gehört, daß ihm das, was er gelernt hat, nahe zur Hand steht, wenn es gebraucht werden soll. Sie ist aber auch die notwendige Bedingung der Gesinnungs- und Charakterbildung, da einem Geiste, dessen Gedanken, Gefühle und Strebungen nicht einheitlich geschlossen sind, eben das fehlt, was man Charakter nennt. — Der erste der ausführenden Grundsätze (2) sucht nun die Einheit des Gedankenkreises zunächst innerhalb jedes Einzelfaches herzustellen, wobei dann die gegenseitige Unterstützung der Stoffe sich von selbst vollzieht.

Veranschaulichen wir uns, was hier gemeint ist, am Religionsunterricht.

Derselbe umfaßt dem Stoffe nach verschiedene Bestandteile: biblische Geschichte, Sprüche, Kirchenlieder, Lektüre didaktischer Bibelabschnitte und Katechismus. Die traditionelle Lehrweise macht daraus mehrere selbständige, d. i. getrennte Lehrgänge. Unser Grundsatz protestiert dagegen und fordert, daß diese mehrerlei Stoffe in einen einzigen Lehrgang gebracht werden. Praktisch wird die Ausführung, wie leicht zu erkennen ist, sich so gestalten, daß einer dieser Stoffe — etwa die bibl. Geschichte — das Centrum bildet, d. h. den leitenden Lehrgang bestimmt, während die übrigen Stoffe sich so daran anschließen, daß von Lektion zu Lektion ein einheitlicher Gedankenkreis sich bildet. Selbstverständlich soll damit nicht gemeint sein, daß in jeder Lehrstunde diese sämtlichen Stoffe vorkommen müßten, sondern lediglich dies, daß jede stoffliche Lektion, gleichviel wie

viele Lehrstunden dazu erforderlich sind, inhaltlich ein von gemeinsamen Gedanken zusammengehaltenes Ganzes darstellen soll. Daraus ist klar, daß keiner der Begleitstoffe dabei zu kurz zu kommen braucht. Jedem wird so viel Zeit gewidmet, als er bedarf; wozu denn auch gehört, daß der behandelte dogmatisch-ethische Stoff (Katechismus) von Zeit zu Zeit in die gebührende systematische Ordnung gebracht wird — gerade wie dies in der Naturbeschreibung mit den behandelten Naturkörpern geschieht auf den Stufen, wo dieselben nicht in systematischer Ordnung vorgenommen werden. Auch würde es irrig sein, in dem Anschlusse der Begleitstoffe an den Centralstoff eine hemmende Fessel für jene sehen zu wollen; denn der Zweck dieser Verbindung ist im Gegenteil die gegenseitige Unterstützung. Wenn zwei Gewerbsleute sich zu einem Kompaniegeschäfte verbinden, so wissen sie zwar, daß jeder von seiner Freiheit etwas opfern muß; aber sie opfern dieses Stückchen Freiheit gern, weil sie dadurch nach einer andern Seite desto mehr Freiheit gewinnen, nämlich eine größere Kraft und damit einen größeren Spielraum für ihre Unternehmungen. Ehelichen heißt allerdings verbinden; und doch gelten von alters her „ehelichen" und „freien" als synonyme Begriffe. Ein richtiges Associieren ist immer ein Gewinn — an Kraft und an Freiheit. So verhält es sich auch mit jener Association der religionsunterrichtlichen Stoffe zu dem gemeinsamen Werke der religiösen Bildung und Erziehung. Gefesselt sind die Begleitstoffe insofern, als es ihnen samt dem Centralstoffe glücklicherweise verwehrt ist, eigenwillig isoliert zu marschieren; glücklicherweise, denn auf ihren separaten Wegen würden sie nicht nur nicht sich hinlänglich unterstützen können, sondern geradezu einander im Lernen hindern — ungerechnet, daß der Hauptzweck, die Erzeugung eines einheitlichen Gedankenkreises, unerfüllt bliebe. Durch die Verbindung gewinnen sie dagegen die Freiheit und die Kraft, in mehrfacher Beziehung einander zu fördern, nämlich einerseits durch gegenseitiges Beleuchten das Erkennen zu heben und andrerseits das Behalten zu erleichtern, und überdies in gemeinsamer Arbeit den einheitlichen Gedankenkreis zu schaffen. Der große Unterschied zwischen solchem geeinten Zusammenwirken und seinem Gegenteil läßt sich auch an einem Gleichnisse treffend veranschaulichen. Der leitende Central-Lehrgang bildet gleichsam die Melodie eines Musikstückes; treten nun die übrigen Stoffe als richtig begleitende Stimmen hinzu, so giebt es ein hübsches harmonisches Ganzes. Wollen dagegen die Töne der Begleitstimmen ohne Rücksicht auf die Hauptstimme ihren eigenen Weg gehen, um aparte Melodien darzustellen: so muß eine Musik herauskommen, „die Mensch und Tiere rasend machen kann". Solche pädagogische Musik hat aber die traditionelle Methodik durch ihre isolierten Lehrgänge

bisher empfohlen, und alle Schulautoritäten haben sie für schön erklärt. Der Leser lasse sich jedoch raten, über solche Zustände nicht eher zu lachen, bis wir sie glücklich los sind.

Es wäre jetzt noch die Frage zu berühren, welcher der religionsunterrichtlichen Stoffe den Central-Lehrgang bestimmen soll. Vorhin wurde suppositionsweise die biblische Geschichte dafür angenommen. Auf der Unter- und Mittelstufe wird dies wohl allerseits gebilligt werden, wo man das Princip der Einheitlichkeit anerkennt. Für die unteren Stufen ist es ja auch bereits schulregimentlich vorgeschrieben. Wie aber auf der Oberstufe? Von manchen Seiten wird gefordert, auch von der Schulbehörde, daß hier dem dogmatisch-ethischen Stoffe (Katechismus) ein selbständiger Lehrgang gewidmet werde.*) Da zur Diskussion dieser Frage hier kein Raum ist, so wollen wir dieselbe als eine offene behandeln. Wäre pädagogisch ausgemacht, daß auf der Oberstufe (oder wenigstens im letzten Schuljahre) der Katechismus einen selbständigen Lehrgang beanspruchen müsse, so würde ich sagen: wohlan; da aber vorher ausgemacht ist, daß es nicht zwei oder gar noch mehr Lehrgänge im Religions-Unterricht geben darf, so muß der Katechismus als leitender Centralstoff betrachtet werden, mithin die bibl. Geschichte mit in die Reihe der Begleitstoffe treten. In der praktischen Ausführung hat dieser Weg nicht mehr Schwierigkeiten als jener andere, wo die bibl. Geschichte als Centralfach gilt, wie ja auch der pfarramtliche Katechismusunterricht, wenn er rechter Art sein soll, in dieser Weise verfahren muß.**) Dürfte dagegen als ausgemacht gelten, daß da, wo die Pfarrer einen solchen systematischen Katechismusunterricht erteilen, es nicht rätlich sei, daß die Schule gleichzeitig dasselbe thue: so würde auch auf der Oberstufe die bibl. Geschichte der leitende Centralstoff bleiben. Also entweder — oder; immer aber ein einheitliches Ganzes, mithin nur ein Lehrgang.

Wie demgemäß in den beiden andern sachunterrichtlichen Fächern zu verfahren ist, läßt sich jetzt schnell sagen.

Das humanistische Realgebiet — Menschenleben — umfaßt herkömmlich bloß zwei Zweige: vaterländische Geschichte und die sog. politische

---

*) Ziller, der den sog. „Konzentrationsstoff“ von unten bis oben durch die „historischen Kulturstufen“ bestimmen läßt, macht — nach seiner Auffassung der Kulturstufen — im 7. Schuljahre den Katechismus zum Centralstoffe, im 8. die Reformationsgeschichte resp. Luthers Lebensbeschreibung. Ebenso Dr. Rein.

**) Einen vollständig ausgeführten Lehrgang in diesem Sinne bietet z. B. der Katechismus des Generalsuperintendenten Dr. Jaspis.

Geographie.*) Hier ist der Weg zu einem einheitlichen Lehrgange so zu sagen von selbst gewiesen. Denn daß von diesen beiden Stoffen nur die Geschichte als Centralstoff sich eignet, kann keine Frage sein. Indem nun die Geographie als treuer Begleiter sich anschließt — nachdem die Heimatkunde absolviert und die erste übersichtliche Orientierung auf dem Globus vorgenommen ist — läßt sie sich durch das Fortschreiten des Centralfaches die Territorien zeigen, die sie näher ins Auge zu fassen hat. So kann dann jede geographische Lektion einerseits dem Geschichtsunterricht den benötigten Dienst leisten, den dieser ja ohnehin zu verlangen berechtigt ist, und behält doch andrerseits völlig freie Hand, das gewiesene Territorium so genau zu besehen, wie sie es für gut findet. Nehmen wir ein paar Beispiele. Die Geschichte von der Ausbreitung des Christentums in den ersten Jahrhunderten giebt Anlaß, auf dem großen Territorium des römischen Reiches sich geographisch zu orientieren — in bequemem Anschluß an die Geographie zur bibl. Geschichte. Bei Kaiser Konstantin kommt die jetzige Türkei mit Griechenland an die Reihe; bei Mohammed Vorderasien und Nordafrika. Bei den deutschen Missionaren tritt Großbritannien und Deutschland in Sicht; bei Karl d. Gr. wieder Deutschland und dazu Frankreich; bei Gregor VII. Italien; bei Kolumbus Indien und Amerika — u. s. w. (Daß bei einem Lande, welches wiederholt vorkommt, anfänglich nur die nötigsten geographischen Notizen mitgeteilt werden, versteht sich von selbst.)

Da in diesem Bündnis mit dem Geschichtsunterrichte dem geographischen nur eine Begleitrolle zufällt, so könnte es scheinen, als ob jener allein der gewinnende Teil wäre. Dem ist aber nicht so; vielmehr tritt gerade das Umgekehrte ein: die Geographie ist fast allein der gewinnende Teil. Denn was der Geschichte zu gute kommt, das würde die Geographie ohnehin zu leisten haben; bei dem Anschluß an die Geschichte aber erlangt sie den schätzenswerten Vorteil, daß das durch die Geschichtserzählung erweckte Interesse sich auf die betreffende geographische Lektion überträgt, während beim isolierten Gange diese wirksame Lernhülfe fehlen würde. — In manchen Schulen ist auch bisher schon die Geographie an den Gang der Geschichte angeknüpft worden, da hier kein schulregimentliches Hindernis im Wege steht, — und man hat sich gut dabei befunden.

Gewöhnlich pflegt beiden Fächern gleich viel Zeit gewidmet zu werden. (Verschiedene Regierungsinstruktionen fordern es auch.) Soviel mir bekannt ist, wollen jedoch die Schüler und Schülerinnen unserer Volksschulen nicht

*) Im praktischen Unterricht muß selbstverständlich jedes politische Territorium auch nach seiner physischen Seite betrachtet werden.

sämtlich zur Carriere der Postbeamten, Offiziere, Entdeckungsreisenden u. s. w. übergehen; mich dünkt daher, daß für den Gemeinbedarf wöchentlich eine Geographiestunde ausreichen würde, und die übrige Zeit dem fruchtbareren Geschichtsunterricht zugelegt werden könnte.*)

Das naturkundliche Realgebiet umfaßt in der Volksschule: die drei Naturreiche, die sog. mathematische Geographie und die Physik, — oder nach der gebräuchlichen Zweiteilung: Naturbeschreibung und Naturlehre. Diese Teilstoffe zu einer einheitlichen Schulwissenschaft zu verschmelzen, ist offenbar schwierig. Gleichwohl bleibt diese Aufgabe stehen, und die Didaktiker müssen sich daran versuchen. Hat doch auch ein naturwissenschaftlicher Fachgelehrter, Prof. Roßmäßler, schon vor 20 Jahren in einer besonderen Schrift den Pädagogen diese Aufgabe gestellt und zwar lediglich vom Standpunkte der Naturkunde.**) Die allgemeine Forderung aus der Theorie des Lehrplans heraus war ihm wahrscheinlich noch nicht bekannt. Roßmäßler hält die Ausführung für möglich, giebt auch in seiner Schrift viele Fingerzeige dazu, sogar für die unterste Stufe. Seitdem hat sich meines Wissens niemand daran versucht, wenn man die Bemühungen im Zillerschen Seminar abrechnet; mir wenigstens ist kein naturkundliches Lehrbuch im Sinne der Roßmäßlerschen Forderung zu Gesicht gekommen. Jedenfalls könnte auch nur ein fachkundiger Mann das Problem in die Hand nehmen. Solange es nun nicht gelungen ist, einen innerlich einheitlichen Lehrgang der Naturkunde zu schaffen, muß man sich damit begnügen, der Forderung wenigstens äußerlich gerecht zu werden, nämlich dadurch, daß man auf der Stufe, wo auch die Physik vorkommen soll, Naturbeschreibung und Naturlehre nicht gleichzeitig auftreten läßt. Demgemäß würde dann

*) Wie die Leser wissen, habe ich zur Hebung des social-historischen und geographischen Verständnisses und aus andern Gründen vorlängst eine kleine Ergänzung der politischen Geographie in Vorschlag gebracht: nämlich einige Lektionen aus der elementaren Socialistik. (Vgl. „Real-Repetitorium" II. A. § 3—7, und „Grundlinien 2c." Ges. Schr. II. S. 17 ff.) Wäre der geographische Stoff gebührend vereinfacht, so würden diese Lektionen aus der Gesellschaftskunde bequem Platz finden. Jedenfalls sind dieselben für die Kinder weit interessanter als das Strohgehäcksel der politischen Geographie, und in Betracht, daß ein Schutz gegen die verführerischen Irrlehren der Socialdemokratie sehr wünschenswert ist, auch entschieden nützlicher. — Wie 1873 in den „Grundlinien", so hatte ich jenen Vorschlag auch in der ministeriellen Schulkonferenz (1872) zur Sprache gebracht. Seitdem ist bereits ein Jahrzehnt verflossen. Daß die Schulbehörden denselben in nähere Erwägung genommen hätten, ist mir nicht bekannt geworden. Freilich haben es auch die meisten Schulblätter nicht gethan, obgleich, wie mich dünkt, die traurigen Vorkommnisse, die den Erlaß des Socialistengesetzes veranlaßten, wohl hätten daran mahnen können.

**) Der naturgeschichtliche Unterricht. Gedanken und Vorschläge zu einer Umgestaltung desselben. Leipzig, Fr. Brandstetter, 1860.

etwa im Sommersemester die Naturbeschreibung und im Wintersemester die Naturlehre vorzunehmen sein. Zwei nebeneinander laufende Lehrgänge in diesem Gebiete kann die Volksschule nicht ertragen; sie erschweren sich auch gegenseitig das Lernen. Selbst die höheren Schulen lassen in keiner Klasse Naturbeschreibung und Naturlehre gleichzeitig auftreten; wie könnte da die Volksschule sich diesen Luxus gestatten?

Was der obige Grundsatz in dem komplizierten Gebiete des Sprachunterrichts verlangt, wollen wir übergehen, da hier die Praxis schon von längst her die Einheitlichkeit angestrebt hat. Ich setze übrigens voraus, daß neben der Grammatik auch die Onomatik aufgenommen werde, und beide Teilstoffe in der nötigen Beziehung zur Lektüre stehen.

Wie haben nun die „Allg. Bestimmungen" den obigen Grundsatz berücksichtigt?

Im Religionsunterricht sind (auf der Oberstufe) anstatt eines einheitlichen Lehrganges drei, sage drei getrennte Lehrgänge vorgeschrieben — wenn nicht gar vier:

1. bibl. Geschichte (Begleitstoff: Lektüre didaktischer Bibelabschnitte; — ob auch Spruch und Kirchenlied, ist zweifelhaft gelassen);*)
2. Katechismus;
3. Perikopen.

Da haben wir, wie man sieht, in dem Lehrfache, das an der Spitze steht und allen übrigen vorbildlich vorleuchten soll, den Lehrgangs-Luxus im Superlativ, — genau wie in den Regulativen. Keinerlei Vereinfachung gegen früher. Selbst der Perikopen-Lehrgang hat sich wieder eingedrängt, der doch nach Einführung eines geordneten biblischen Geschichtsunterrichts und didaktischen Bibel-Leseganges — der handgreiflichste Anachronismus ist — gelinde ausgedrückt. Denn wenn es ja wünschenswert wäre, daß in der Schule alle perikop. Evangelien- und Epistelabschnitte vorkämen, so würde doch daraus jetzt nur folgen können, daß diese Abschnitte sämtlich in dem biblischen Geschichtsgange resp. didaktischen Lesegange vertreten sein müßten.

Um das Vollgewicht der drei religionsunterrichtlichen Lehrgänge ganz fühlen zu können, darf nicht übersehen werden, wie viele Lehrstunden denselben zu Gebote stehen. Drei Lehrgänge bei wöchentlich nur vier

*) Um möglichst günstig auszulegen, sei angenommen, daß das Kirchenlied keinen aparten Lehrgang beanspruchen darf. Der nächste praktische Unterschied ist bekanntlich der, daß in diesem Falle jedesmal nur einzelne Liederstrophen gelernt werden, nämlich solche, welche in den Gedankenkreis der geschichtlichen Lektion passen, — ganze Lieder nur, insofern sie sich aus den bereits gelernten Strophen zusammensetzen.

Stunden — da ist wahrlich hohe Kunst und große Weisheit vonnöten. Man möchte beinahe zweifeln, ob selbst ein „akademisch“ gebildeter Pädagoge mit diesem Kunststücke fertig werden würde. Jedenfalls haben nur akademisch Gebildete diese Aufgabe stellen können.*)

Mit solchem Beispiele geht der Religionsunterricht den übrigen Fächern voran!

Im humanistischen Realgebiete scheinen zwei getrennte Lehrgänge vorausgesetzt zu sein:

1. Geschichte,
2. Geographie, —

wenigstens findet sich keine Andeutung, daß der geographische Gang sich an den geschichtlichen anlehnen solle. Da jedoch die Trennung nicht ausdrücklich vorgeschrieben ist, so läßt sich dieses Schweigen auch dahin auslegen, daß das Verbinden freigegeben sei. Die Unterbehörden und Lehrer haben es freilich meistens anders verstanden und anscheinend richtig; denn es würde sonst nicht erklärlich sein, wie die geographischen Leitfäden mit den schwindelhaft zahlreichen Namen hätten Duldung finden können.

Im naturkundlichen Realgebiet sind auf der Stufe, wo die Physik auftritt, ebenfalls zwei nebeneinander laufende Lehrgänge vorausgesetzt (in der Instruktion der K. Reg. zu Düsseldorf auch ausdrücklich vorgeschrieben):

1. Naturbeschreibung,
2. Naturlehre.

Dieser Fehler ist um so auffälliger, da selbst die höhern Schulen nicht so luxuriös verfahren. Wenn diese letzteren dabei in den andern Fehler verfallen, die Naturbeschreibung bloß auf den unteren Stufen vorkommen zu lassen, wodurch dann die Schüler von der tieferen Seite dieser Naturbetrachtung nichts erfahren, so braucht die Volksschule diesen Mißgriff nicht nachzuahmen und kann doch, wie wir gesehen haben, die Verdoppelung des Lehrganges vermeiden.

So hätte denn die Volksschule — wenn wir die Summa ziehen — nach den „Allg. Bestimmungen“ schon allein in den drei sachunterrichtlichen Gebieten sieben Lehrgänge, sieben Gedankenkreise, die getrennt ihren Weg gehen.

---

*) Wahrhaft spaßhaft sind nun vollends die Regierungsinstruktionen, wenn sie zur Lösung dieser Aufgabe Anleitung geben. So z. B. fordert eine derselben, daß in der Samstags-Religionsstunde vorkommen soll: Sonntags-Evangelium, Epistel und der didaktische Leseabschnitt. — Das wäre ein geeignetes Pensum zu einer Muster-Lektion in den Seminarkonferenzen!

Nun überschlage man die Nachteile, welche daraus entstehen im Vergleich zur richtigen Methode, welche in jedem Gebiete einen einheitlichen Lehrgang fordert. Vorab hat schon die Lehr- und Lernarbeit einen zwiefachen Schaden, indem ihr die beiden Unterstützungen entgehen, welche unterrichtlich verbundene Stoffe dadurch sich gegenseitig leisten, daß sie einerseits einander beleuchten und andrerseits das Behalten erleichtern. Zum andern kommt in jedem Gebiete kein einheitlicher Gedankenkreis zustande, welcher doch eine Hauptbedingung nicht nur der intellektuellen, sondern auch der Gesinnungsbildung ist. Drittens endlich verliert die Schule den so schätzenswerten Schutz, den ein einheitlicher Lehrgang wider das Stoffübermaß gewährt, da die Vereinheitlichung der Teilstoffe unerbittlich zur Vereinfachung nötigt, während bei den isolierten Lehrgängen diese Nötigung wegfällt. — Diese dreierlei Nachteile multiplizieren sich aber nun mit der Dreizahl der sachunterrichtlichen Gebiete. In der That, wenn man sich die ganze Summe dieser Schädigungen vergegenwärtigt, dann muß man ordentlich tief aufatmen, um sich eine schwere Last vom Herzen zu seufzen. — Und doch stehen wir erst bei dem ersten der konzentrierenden Grundsätze aus der Theorie des Lehrplans.

Wie mögen nun die „Allg. Bestimmungen" zu diesen getrennten Lehrgängen gekommen sein?

Ganz einfach. Dieser Irrtum ist nichts anderes als ein alter Sauerteig. Den hat die neue Lehrordnung in „konservativer" Treuherzigkeit aus den Regulativen herübergenommen, und dann haben die sämtlichen Traditions-Methodiker in den Seminarien und Volksschulen, gleichviel ob regulativisch oder antiregulativisch, ebenso treuherzig unisono Amen dazu gesagt. Es ist alles ganz natürlich zugegangen. Denn da man kein Bedenken hatte, im Religionsunterricht sogar eine Dreizahl von Lehrgängen zuzulassen, so konnte es noch weniger Bedenken erregen, in den beiden Realgebieten je zwei Lehrgänge einzurichten. Der Anfang und Grund des Übels liegt somit, wie klar zu sehen, im Religionsunterricht, wo dasselbe ja auch jetzt noch am schlimmsten ist, — genauer: in der kirchlich-pädagogischen Tradition; denn die Theologen sind es, welche diese Überfülle der Lehrgänge aufgebracht, konserviert, verteidigt und so die „weltliche" Didaktik irre geführt haben. Und da lamentieren dieselben guten Leute über das Vielerlei (multa) im Volksschulunterricht, — selbst trotz Matth. 7, 3!

Wie steht es aber um die Hoffnung auf Besserwerden, — auf offizielle Anerkennung des obigen (2.) Grundsatzes?

Angesichts der zahlreichen und drückenden Mißstände, welche aus der Verleugnung jenes Grundsatzes entsprungen sind, wird diese Hoffnungsfrage

ohne Zweifel alle zustimmenden Leser lebhaft interessieren. Vermutlich wird es ihnen daher auch lieb sein, wenn unsere Untersuchung etwas näher auf dieselbe eingeht, — auch deshalb, um besser zu sehen, wo sie am fruchtbarsten mit Hand anlegen können. Ich will diesem Wunsche nach Kräften entgegenkommen. Sollte indessen diese Betrachtung länger werden müssen, als man erwartet hat, so bitte ich im Auge behalten zu wollen, daß die Schuld nicht an mir liegt.

* * *

Also — wie steht es um die Hoffnung auf offizielle Anerkennung des zweiten Grundsatzes?

Begonnen hat die Verirrung der vielspaltigen Lehrgänge, wie wir sahen, im Religionsunterricht. Gleichwohl ist wenig Hoffnung vorhanden, daß hier auch die Umkehr zuerst anfangen werde. Viel eher läßt sich das, meiner Ansicht nach, auf Seiten der „weltlichen" Didaktik, beim Realunterricht, hoffen, — wie auch schon 2. Chron. 29, 34 geschrieben steht. — Ich will nun erzählen, wie die Erfahrung, eine lange und recht schmerzliche, mir diese Ansicht aufgenötigt hat, die Ansicht nämlich, daß beim Religionsunterricht vorab keine Reform zu erwarten ist, daß dagegen die Methodik des Realunterrichts wahrscheinlich schon bald den rechten Weg finden und dann für den schwer bekehrbaren Religionsunterricht ein wirksamer Buß- und Reformprediger werden wird.

Das Ev. Schulblatt, welches drei Jahre nach dem Erlaß der Regulative seinen Lauf begann (1857), hat von Anfang an unverdrossen sich bemüht, anstatt des monströs zerspaltenen Religionsunterrichts der Regulative den von dem obigen Grundsatze geforderten einheitlichen Lehrgang zu empfehlen — (daneben allerdings auch verschiedene Reformen im Lehrverfahren, wovon aber hier nicht weiter zu reden ist). Eine lange Reihe von Artikeln kann davon Zeugnis geben. (Vgl. Ev. Schulblatt **1858**, S. 134 ff.; **1860**, S. 80 ff.; S. 285 ff.; **1861**, S. 65 ff.; S. 86 ff.; S. 102 ff.; S. 173 ff.; **1865**, S. 16 ff.; **1866**, S. 321 ff.; **1867**, S. 342; **1869**, S. 13 ff.; S. 65 ff.; S. 142 ff.; **1871**, S. 73 ff.; S. 146 ff.) Wie man sieht, haben diese Bemühungen mehr als ein Jahrzehnt hindurch standhaft ausgehalten. Bei einem Teil der Leser auch nicht ohne Erfolg, besonders in der engern Heimat, wo Zahns Seminarunterricht und „Schulchronik" vorgearbeitet hatten. In der pädagogischen Presse stand ich dagegen mit meiner Ansicht gar einsam. (Zillers „Grundlegung" 2c. erschien erst 1865 und wurde anfänglich ohnehin nur wenig beachtet, zumal in Preußen.) Nur vom Niederrhein traten mehrere Kollegen aus der Zahnschen Schule mit ein, — so namentlich der jüngst heimgegangene unvergeßliche Klingenburg und

der Hauptlehrer Schumacher in Solingen. Bei den Anhängern der Regulative fand mein Vorschlag keinen Anklang, geschweige Unterstützung; die Stimmen, welche darüber laut wurden — vornehmlich von Seminardirektoren — wiesen ihn ab. Und was die übrigen, die antiregulativischen Schulblätter und ihre Leser betrifft, so schien auch ihnen die Vielspaltigkeit des traditionellen Religionsunterrichts nicht unbequem zu sein, wenigstens ließen sie das Ev. Schulblatt in diesem Handel die langen Jahre hindurch gänzlich im Stich — gerade wie auch in der Schulverfassungsfrage. Ihrer viele machten dafür Variationen über das kulturpolitische Thema: „Eins nur ist not — die Simultanschule", die der Sage nach von allem Übel erlösen sollte, — um zu ihrer Überraschung nachher zu finden, daß dieselbe im Religionsunterricht genau die nämlichen Mängel besitzt wie die Konfessionsschule und noch etliche dazu.

Durch diese Erfahrungen in dem ca. 15jährigen Bemühen für die bezeichneten Reformen drängte sich mir nach und nach die unerfreuliche Überzeugung auf, daß damit an dieser Stelle, im Religionsunterricht, zur Zeit nicht durchzukommen sei, — nicht einmal bei der Mehrzahl der Lehrer, geschweige bei den Geistlichen, Seminardirektoren und Schulbehörden. Die Wichtigkeit dieses Lehrfaches und meine Liebe für dasselbe hatten mich verleitet, einen strategischen Fehler zu begehen. Hier standen gar zu viele Hindernisse im Wege, die mein jugendmutiger, überzeugungsfester Eifer anfänglich teils übersehen, teils zu gering angeschlagen hatte. Ich will einige andeuten. — Erstlich ist auf dem religiösen Gebiete ein Reformieren, gleichviel welcher Art es sein mag, überhaupt viel schwieriger als auf jedem andern. Worin das seinen Grund hat, müssen wir hier übergehen. Zum andern pflegen diejenigen Personen, von deren Urteil in unserm Falle am meisten abhängt, sich zu wenig um pädagogische Fragen zu bekümmern. Zum dritten zeigen diejenigen Schulmänner, welche sich für den Religionsunterricht lebhaft interessieren, in der Regel wenig Neigung zum Reformieren, während umgekehrt diejenigen, welche zum Reformieren bereit sind, häufig wenig Interesse für den Religionsunterricht zeigen. So wenigstens damals. Viertens endlich — und das war in dieser praktischen Frage vielleicht das stärkste Hemmnis: es fehlte meinen Gründen für die gemeinte bessere Lehrweise an dem nötigen Vergleichungs- und Bekräftigungsbeispiele in einem andern Lehrgebiete, — d. h. weil die Schule damals keinen selbständigen Realunterricht besaß, so konnte ich nicht zeigen, daß jene Lehrweise auch hier die richtige sei. Dieser Mangel eines Vergleichungsbeispiels machte sich um so fühlbarer, da es in jener Zeit, wo beim Lehrerstande nicht auf die benötigten psychologischen Vorkenntnisse gerechnet werden konnte, nicht an

gängig war, mit einer allgemeinen Theorie des Lehrplans vorzugehen, um daraus die vorgeschlagene Reform zu deduzieren.

So standen die Sachen.

Als mir diese Lage der Dinge allmählich völlig klar geworden war (1871), that ich hier wie kurz vorher in der Schulverfassungsfrage: ich klappte meine religionsunterrichtliche Mappe zu, und habe seitdem keine Zeile mehr über dieses Lehrfach geschrieben. Selbst nicht an dem Handbuche zum II. Enchiridion (für Präparanden u. s. w.) — ein Versuch, „die Heilslehre aus der Heilsgeschichte genetisch zu entwickeln," — obwohl der methodische Teil desselben bereits ganz und der sachliche fast zur Hälfte fertig war. Aus demselben Grunde ist auch dieses II. Enchiridion, das schon damals auf die zweite Auflage wartete, bis jetzt noch nicht wieder gedruckt worden. — Es war nicht Unmut und Verstimmung, was mich so handeln ließ — denn das ist glücklicherweise nicht meine schwache Seite, eher Kleinmut und Gedrücktheit — sondern kaltblütige strategische Überlegung. Meine Absicht ging keineswegs dahin, mich um den Religionsunterricht nicht mehr zu bekümmern; im Gegenteil: es sollte gerade versucht werden, diesem verbarrikadierten Gebiete nunmehr von einer andern Seite her beizukommen. Nach wie vor sollten ganz dieselbigen Reformen empfohlen werden und zwar denselbigen Leuten und wo möglich noch etlichen anderen — nur in einer neuen Sprache. Mit einiger Anstrengung und Geduld ließ sich das glücklicherweise auch recht gut thun; denn die Fehler, welche ich im Religionsunterricht bekämpft hatte, waren ja im Grunde nicht specifisch religionsunterrichtliche, sondern Fehler der allgemeinen Methodik und nur durch besondere Irrtümer dort gesteigert worden. Es galt demnach, die bisher bloß dem Religionsunterricht empfohlenen Grundsätze des Lehrplans (und des Lehrverfahrens) jetzt auf ein anderes Lehrgebiet, auf den nachbarlichen Realunterricht anzuwenden, — vorab diesem Fache selbst zu gut, sodann aber ganz besonders auch als Veranschaulichungs- und Mahnbeispiel für den schwerhörigen Religionsunterricht. Auf Grund dieser voraufgegangenen doppelten Anschauungsbeispiele konnte dann hinterher auch zur allgemeinen Theorie des Lehrplans (und des Lehrverfahrens) übergegangen werden, und es ließ sich hoffen, daß diese mehrstimmige, planmäßige und theoretisch verstärkte Bußpredigt schließlich auch den Freunden und Vertretern des Religionsunterrichts zu Herzen gehen würde.

Aber auch noch aus einem andern Grunde mußte sich mein Blick hoffend auf den damals noch fehlenden Realunterricht richten, — im Interesse der Gesundung des Sprachunterrichts, da auch hier die besonderen Freunde und Vertreter des Religionsunterrichts Gehör und Mithülfe ver-

sagt hatten. Schon vorlängst war mir klar geworden, daß das bisherige sprachmethodische Litteraturprincip nur eine halbe Wahrheit besaß und darum der Ergänzung vom Sachunterricht her bedurfte, wenn es eine ganze Wahrheit werden und der Sprachunterricht vollaus gesunden sollte. Auch hatte sich mittlerweile genugsam gezeigt, daß die beiden bisherigen sprachmethodischen Parteien aus sich selbst, vom Sprachunterricht her, nicht zum vollen Litteraturprincip vordringen würden. Es war daher nötig, daß die Methodik des Sachunterrichts ihnen zu Hülfe kam und den Weg zeigte. Nun fehlte aber der Realunterricht. Mithin hing auch die Reform im Sprachunterricht damals lediglich von den Pflegern des Religionsunterrichts ab. Merkten auch sie das Bedürfnis dieser Reform nicht, und traten sie nicht mit ihrem Zeugnis dafür ein: dann war vor der Hand überhaupt nichts zu hoffen. Mit Fleiß hatten daher meine religionsunterrichtlichen Aufsätze wiederholt und nachdrücklich auf die so nötige Ergänzung der Sprachbildungsmittel durch das sachunterrichtliche Schriftentum aufmerksam gemacht. (Vgl. z. B. „Erstes und Zweites Wort zum I. Enchiridion." Ges. Schr. III. 2. S. 17 ff., 30.) Allein dieses wiederholte andringliche Appellieren an die Vertreter des Religionsunterrichts bezüglich der Reform des Sprachunterrichts blieb an den entscheidenden Stellen ebenso wirkungslos wie das weit über ein Jahrzehnt hinaus fortgesetzte Mahnen hinsichtlich der Mängel im Religionsunterricht selbst. So sahen sich denn auch meine Wünsche für die Verbesserung des Sprachunterrichts darauf verwiesen, bei den Freunden des Realunterrichts Gehör und Unterstützung zu suchen.

Nach dem letzten Aufsatze über den Religionsunterricht („Zur nochmaligen Auseinandersetzung mit dem Memorier-Materialismus," Ev. Schulbl. 1871. Ges. Schr. III. 1. S. 121 ff.) wurden daher sofort die ersten Abhandlungen über den Realunterricht unter die Feder genommen (Ev. Schulbl. 1872, Nr. 1, 5 u. 9. Ges. Schr. IV. S. 14 ff.) — natürlich zugleich mit dem Zwecke, die Einführung dieses Lehrfaches zu empfehlen. Nicht lange darauf trat der Wechsel im Kultusministerium ein: die Regulative machten den „Allg. Bestimmungen" Platz, — der Realunterricht wurde eingeführt. Freilich brachte derselbe auch die oben beklagten Gebrechen mit zur Welt: die doppelten Lehrgänge und das mangelhafte Lehrbuch. Aber das ließ sich auch nicht anders erwarten: denn wo waren die Seminare und Schulblätter, welche zur Zeit der Regulative diese Mängel der traditionellen Methodik zur Sprache gebracht hatten? Jetzt ist es genau so ergangen, wie es naturgesetzlich nicht anders gehen konnte: aus dem Religionsunterricht hat der Realunterricht der „Allg. Bestimmungen" die zerspaltenen Lehrgänge geerbt, und aus

den höhern Schulen die kompendiarischen Leitfäden.*) Allerdings war dadurch meine vorher gehegte Hoffnung, daß der Realunterricht schon bald den einheitlichen Lehrgang finden und dann den Religionsunterricht zur Nachfolge reizen werde, einstweilen schulregimentlich suspendiert und voraussichtlich auf lange Zeit — wie dies denn auch richtig eingetroffen ist, da seitdem bereits volle zehn Jahre verflossen sind. Allein die Ansicht und Aussicht, daß der Realunterricht jedenfalls eher als der Religionsunterricht die rechte Bahn im Lehrplan wie im Lehrverfahren finden werde, bleibt davon unangetastet. Jener steht nun einmal in dieser Beziehung, in Absicht auf methodische Reformen, in großem Vorteil. Denn erstlich hat die methodische Reform beim Religionsunterricht, wie wir oben sahen, mit drei schweren Hemmnissen zu kämpfen, von denen der Realunterricht glücklicherweise nichts weiß. Zum andern ist dort im Lehrplan ein drei- oder gar vierspaltiger Lehrgang zur Einheit zu bekehren, während man es hier nur mit einem zweispaltigen zu thun hat. Zum dritten kommt dem Realunterricht zu gut, was jetzt sein Leid ist: die mancherlei Mißstände, die im ersten Teil unseres Aufsatzes besprochen wurden (Übermaß des Lehrstoffes, unbefriedigende Resultate im realistischen Lernen und im Lesen, Verkümmerung des Realunterrichts und Gefährdung seiner Existenz in den ein- und zweiklassigen Schulen u. s. w.). Denn die Methodik des Religionsunterrichts kann ruhig schlafen und schläft ja in der That den friedlichen und festen Schlaf des Gerechten — schon seit 28 Jahren; höchstens plagt sich hie und da einer mit der Frage, ob der Katechismus nicht eigentlich noch etwas dicker gemacht werden sollte. Im Realunterricht aber lassen jene Mißstände den Methodikern keine Ruhe, wenigstens den

*) Hier sei auf einen Umstand aufmerksam gemacht, der eigentlich schon früher, in den ersten Abschnitten, hätte erwähnt werden sollen. In den höheren Schulen befindet sich der deutsche Sprachunterricht in einer andern, günstigeren Lage als in der Volksschule, da er an dem fremdsprachlichen Unterricht eine starke Stütze hat. Aus diesem Grunde braucht derselbe also dort nicht in dem Maße am Sachunterricht eine Hülfe zu suchen, wie dies in der Volksschule geschehen muß. Daraus folgt dann weiter, daß in jenen Schulen der deutsch-sprachliche Bildungszweck auch nicht die nämliche Forderung an die Form des Realbuches stellt wie in der Volksschule, — d. h. daß dort, sofern bloß auf das sprachliche Lernen gesehen wird, vielleicht im Realunterricht ein kompendiarischer Leitfaden ausreicht. Ob nun diese Leitfadenform dort auch für das realistische Lernen ausreicht — wir reden natürlich nur von den unteren Klassen — haben wir hier nicht zu untersuchen. Wenn übrigens diese Schulen, während sie in der sog. Weltgeschichte einen kompendiarischen Leitfaden gebrauchen, daneben in der verwandten bibl. Geschichte ein Lehrbuch mit ausführlicher Darstellung benutzen: so geht daraus hervor, daß ihre Leitfaden-Methode wenigstens noch nicht mit sich selbst einig ist.

praktischen: hier muß gegen das Stoffübermaß und gegen das Manko im realistischen Lernen und im Lesen Rat geschafft werden; es muß die Rechtsbasis dieses Lehrfaches geprüft und fester begründet werden; den unnötig belasteten Lehrern der ein- und zweiklassigen Schulen muß endlich Hülfe geschafft werden; und die übrigen müssen sich endlich schämen lernen, daß sie dies nicht schon längst gethan haben. Also, wie gesagt, dem Realunterricht müssen selbst seine Übel zum besten dienen. Was sollte auch aus unserer armen verirrten Welt werden, wenn nicht nach Gottes Fügung die Dinge manchmal klüger wären als die Menschen! — Zum vierten kommt dem Realunterricht seine Neuheit, seine Spätgeburt zu gute. Denn ob im Religionsunterricht die Lernresultate nicht so sind, wie sie bei einer besseren Methode sein könnten, — wer merkt das? man ist ja daran gewöhnt; wenn dagegen die realistischen Lernresultate mangelhaft sind, so ist wenigstens die Gewohnheit kein Hindernis, sie sehen zu können. Aber auch noch in einem andern Sinne wird ihm seine verspätete Anerkennung zum Vorteil. Fällt im Religionsunterricht ja einmal der Blick darauf, daß die Resultate im Wissen und in der Gesinnungsbildung nicht so sind, wie man wünschen müßte, so wird die Schuld nicht in der Methode gesucht — die ist ja „altbewährt" — sondern in der „ungenügenden" Zahl der Lehrstunden. Im Realunterricht dagegen kann das in solchem Falle niemandem einfallen, schon deshalb nicht, weil man weiß, daß dieser Einfall nichts nützen würde; hier wird der Didaktiker genötigt, die Besserung nicht in etwas Äußerlichem, sondern im Innern, in der Methode, zu suchen. — Fünftens endlich, wenn jemand im Realgebiete methodische Reformvorschläge machen will, so braucht er bloß darum zu sorgen, daß sie verständig sind; auf dem religiösen Gebiete reicht dagegen diese Sorge nicht aus, denn es kann ihm sonst leichtlich begegnen, daß er ob seiner neuen Vorschläge trotz ihrer Verständigkeit sich einen „Ketzer" nennen und mit Fingern auf sich zeigen lassen muß.

Summa: es bleibt also dabei, wie wir oben sagten: voraussichtlich wird der Realunterricht im Lehrplan (und Lehrverfahren) eher den rechten Weg finden als der Religionsunterricht. Mit andern Worten: die vorerwählte „geistliche" Didaktik wird einmal bei der nachberufenen „weltlichen" in die Schule gehen müssen — wie das auch schon vor alters mitunter vorgekommen ist (Röm. 11, 13. 14).

Dem Thema gemäß war in der vorstehenden Exkursion zunächst vom Lehrplane die Rede. Wie mehrfach angedeutet, läßt sich aber auch beim Lehrverfahren erwarten, daß die Reform des Realunterrichts sich dem Religionsunterrichte nützlich machen werde. Das ist keine Er-

wartung ins blaue hinein. Zum Belege will ich das an ein paar wichtigen Punkten des Lehrverfahrens nachweisen, obwohl es strenge genommen nicht hierher gehört. Hoffentlich sind diese angehängten Bemerkungen zur weiteren Orientierung förderlich genug, um den Verstoß gegen die logische Korrektheit zu entschuldigen.

Der eine dieser Punkte liegt auf der Seite des Auffassens (Neulernens), der andere auf der des Einprägens.

Im Religionsunterricht hält die traditionelle Methode (auch in den „Allg. Bestimmungen") an der Regel fest, daß die bibl. Geschichte im Anschluß an das Bibelwort vorerzählt werden müsse. Sofern diese Forderung sich bloß auf den sprachlichen Ausdruck (Bibelstil) beziehen soll und nicht zu steif ausgelegt wird, ist nichts dawider zu sagen. Thatsächlich wird sie aber von den Regulativen an bis heute vielfach so verstanden, daß sie sich auch auf das Inhaltliche der mündlichen Vorführung erstrecken solle, d. h. daß das Erzählen des Lehrers nicht über die knappe biblische Darstellung hinausgehen dürfe. Da mengt sich ein Irrtum mit ein, der dem Unterricht eine verderbliche Fessel anlegt. Soll eine Geschichte anschaulich vorgeführt werden — und das wird hoffentlich niemand bestreiten — anschaulich nicht bloß hinsichtlich der äußeren Vorgänge (inkl. der ethnographischen, geographischen 2c. Verhältnisse), sondern auch hinsichtlich des inneren (psychologischen) Geschehens: so bedarf die biblische Darstellung vielfach der Ergänzung und Erweiterung, wobei dann nicht selten auch der sprachliche Bibelausdruck umgestaltet werden muß. Das habe ich gewöhnlich kurz so ausgedrückt: das mündliche Vorerzählen muß ausführlich-anschaulich sein. (Ob diese erläuternden Zuthaten mehr vortragsweise oder mehr unterredungsweise einzuflechten sind, ist eine Specialfrage, die in jedem besondern Falle der Lehrtakt beantworten muß; — nur dürfen die nötigen Erläuterungen nicht erst hinterher nachgeschleppt kommen.) Das Ev. Schulblatt, daß diese Forderung, wie bekannt, nachdrücklich vertrat, ist deswegen weiland mit mehreren Seminardirektoren (aus Schlesien, Anhalt, Rheinprovinz u. s. w.) in eine lebhafte Fehde geraten. Von den erhobenen Bedenken sei hier nur das eine erwähnt: die Lehrer seien vielfach dieser schweren Aufgabe nicht gewachsen; worauf meinerseits nur erwidert werden konnte: dann möge in den Seminarien dafür gesorgt werden, daß sie es lernten. Der eigentliche, der tiefere Grund des Widerspruchs lag und liegt jedoch darin, daß man glaubt, bei der freien, ausführlichen Darstellung käme der „unantastbare" Bibeltext nicht zu seinem Rechte. Aus dieser theologischen Ansicht ist jene pädagogische Fessel entsprungen, und aus dieser Fessel wird der theologisch geleitete Religionsunterricht aus eigenem Vermögen niemals herauskommen. Darum muß

der Realunterricht auch hierin dessen Lehrmeister und Befreier werden. Dieser hat in der vaterländischen Geschichte wesentlich dieselbe methodische Aufgabe; glücklicherweise aber keinen „heiligen" Text, der ihn hinderte, die richtige Lehrweise zu üben. Sobald daher hier der Leitfaden-Wahn überwunden ist, und die Lehrer begriffen haben, daß die vaterländische Geschichte möglichst anschaulich, mithin auch plastisch-ausführlich erzählt werden muß, mithin auch detaillierter, als sie im ausführlich darstellenden Realbuche stehen kann; alsobald werden sie auch unzweifelhaft den Theologen begreiflich zu machen verstehen, daß die biblische Geschichte gleichfalls so erzählt sein will. Ich sage: „will".

Die zweite wichtige Stelle, wo das traditionelle Lehrverfahren im Religionsunterricht auf eine Korrektur durch den Realunterricht wartet, liegt, wie bemerkt, auf der Seite der Einprägungsoperationen. Zur Zeit steckt freilich der Realunterricht selbst noch in Fesseln. Sobald derselbe aber vom Banne der Leitfäden erlöst ist, wird er finden, daß zum denkenden Einprägen und Geläufigmachen seines Stoffes — gleichviel ob dieser konkreter oder abstrakter Art ist — auch fixierte (Repetitions- und Reflexions-) Fragen gute Dienste leisten können. Die Bedeutung der fixierten Fragen für das achtsame Einprägen und Reproduzieren hat allerdings auch die theologische Didaktik längst erkannt, wie schon manche mittelalterliche „Beichtspiegel" (die Vorläufer der späteren sog. Katechismen) zeigen. Leider ist sie aber in der nachreformatorischen Zeit auf den Irrweg geraten, von dieser Erkenntnis den denkbar verkehrtesten Gebrauch zu machen, indem sie nämlich bei dem in dialogischer Form bearbeiteten dogmatischen Lehrbuche (Katechismus) die Antworten, welche ursprünglich nur für den Lehrenden bestimmt waren, von den Schülern wörtlich auswendig lernen läßt.*) Dieser großartige

*) Gewiß muß im Religionsunterricht memoriert werden, auch wörtlich und zwar so sicher wie möglich. Es fragt sich nur: was? Jedenfalls keinerlei doktrinäre Erklärungen (wie ja auch in Grammatik, Physik, Geometrie u. s. w. keine doktrinären Erklärungen wörtlich memoriert werden), sondern biblische und andere Sentenzen, Liederstrophen, kurze Gebete, auch größere Bibelabschnitte, sofern sie sich dazu eignen, desgleichen solche Stücke aus dem Bekenntnis-Katechismus, welche einen liturgischen Charakter haben, z. B. im lutherischen Katechismus die Auslegung der Glaubensartikel, im heidelbergischen Frage 1 (entspricht genau der lutherischen Auslegung des zweiten Artikels), 26, 27, 28 und 32. Mit einem Worte: solche Stoffe, welche zu dem tagtäglichen Lebensbedarf des Christen gehören. Diese zeichnen sich fast ohne Ausnahme auch dadurch aus, daß sie sich leicht lernen und behalten lassen, — vorausgesetzt, daß der Lehrer bei größeren Abschnitten den Rat befolgt, den Ratich schon vor mehr als 200 Jahren gegeben hat, nämlich alles fein „stücklich" bedenken und memorieren läßt.

Mißverstand und Mißbrauch der methodischen Frageform ist dann zu allen Konfessionen, Sekten und „Schulen" — gleichviel ob historisch oder rationalistisch — durchgedrungen, dieweil sie alle an der Psychologie und Pädagogik gesündigt haben. Und kraft der langen Gewohnheit sitzt jetzt dieser Irrtum überall so fest wie ein unverletzliches Dogma. Daß die Theologie sich aus eigener Kraft aus diesem Irrtum herausarbeiten werde, scheint nach der jahrhundertelangen Vorgeschichte ebensowenig denkbar, als daß jemand sich selber am Schopfe aus dem Sumpfe ziehen könne. Hier muß daher wieder eine helfende Handreichung geschehen — durch das Beispiel einer richtigen Benutzung fixierter Fragen; und ich denke, der Realunterricht wird diesen Liebesdienst leisten. Wenn daher dereinst auf seinem Gebiete für jedermann zu sehen ist, daß mit Hülfe wohlberechneter fixierter Fragen nicht bloß konkrete, sondern auch abstrakte Stoffe (z. B. Physik) weit gründlicher, sicherer und bildender gelernt werden, als bisher der Katechismusstoff gelernt wurde — und zwar eben deshalb sicherer und bildender gelernt werden, weil die betreffenden Antworten nicht wörtlich memoriert werden, auch nicht memoriert werden können, dieweil sie den Fragen nicht beigedruckt sind: dann wird, wie ich zu hoffen wage, die theologische Didaktik dieses Beispiel nachahmen; und wenn sie es thut, dann ist nicht zu bezweifeln, daß die Jungen samt allen verständigen Alten schon allein für die Erlösung von einer alten Plage herzlich dankbar sein werden und für den neuen Segen dazu.

* * *

Dritter Grundsatz: **Die verschiedenen Lehrfächer müssen** — je nach ihrer Natur — **unterrichtlich in Verbindung gebracht werden** — insbesondere auf den unteren Stufen.

Der Zweck ist: teils gegenseitige Unterstützung der Fächer, teils Associierung der Vorstellungen (inkl. Gefühle und Strebungen) zur Erzeugung eines einheitlichen Gedankenkreises. (Den letzteren Gesichtspunkt drückt Lessing bekanntlich so aus: der Lehrer müsse den Schüler stets aus einer Scienz in die andere blicken lassen.)

Daß damit keine chaotische Vermengung der Lehrstoffe gemeint ist, braucht wohl kaum ausdrücklich bemerkt zu werden. Abgesehen von der Unterstufe, welche ohnehin eine aparte Behandlung beansprucht, bleibt jeder Lehrgegenstand so selbständig, wie er es für seine eigentümliche Aufgabe bedarf. Übrigens ist ein einheitlicher Gedankenkreis auch das gerade Gegenteil von einem Chaos.

Die Natur der Lehrfächer weist auf drei Gruppen der unterrichtlichen Verknüpfung hin:

a) von Sachunterricht und Sprachunterricht,
b) von Sachunterricht und Formunterricht,
c) der sachunterrichtlichen Fächer untereinander.

In den ersten beiden Gruppen (a und b) tritt zu Tage, daß der Sachunterricht die Basis alles übrigen Unterrichts bildet. In ganz besonderem Maße gilt dies für den Sprachunterricht, worin denn auch der Grund liegt, warum die Sprachschulung ohne einen vollständigen Sachunterricht nicht gedeihen kann, — warum also auch schon um der Sprachbildung willen ein selbständiger Realunterricht nötig ist.

Was der obige Grundsatz fordert, ist bekanntlich auf der Fibelstufe bereits zum größten Teile verwirklicht — in dem sog. „vereinigten Sach- und Sprachunterricht", dem sich dann in der Regel auch die beiden formunterrichtlichen Fächer Zeichnen und Singen anschließen. Daß diese strenge Form der Verbindung von Sach- und Sprachunterricht nur auf der Unterstufe paßt, versteht sich von selbst. — Es darf übrigens nicht übersehen werden, daß diese gangbare Konzentration der Lehrfächer auf der Fibelstufe doch noch zwei üble Lücken hat, da immer noch zwei Fächer isoliert stehen; von den sachunterrichtlichen die Religion und von den formunterrichtlichen das Rechnen. Die Firma „vereinigter Sach- und Sprachunterricht" verspricht somit mehr, als sie leistet; einstweilen sind nur Realunterricht und Sprachunterricht vereinigt.

Auf die praktische Ausführung des obigen Grundsatzes im einzelnen einzugehen, ist hier nicht der Ort. Das ist vorlängst geschehen in den „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans" (1873) und in den Ergänzungsabhandlungen „die unterrichtliche Verbindung der drei sachunterrichtlichen Fächer untereinander" (Ev. Schulbl. 1875, Nr. 1 u. 4. Ges. Schr. II. 1).

Was uns an dieser Stelle interessiert, ist lediglich der allgemeine Gesichtspunkt, um deswillen hier die Theorie des Lehrplans zur Sprache kommt, — nämlich der Doppelgedanke, warum die verschiedenen Lehrfächer ein organisches Geglieder bilden müssen, und wo ihr Ineinandergreifen sich bethätigt. Das Warum haben wir vorhin kennen gelernt. Das Wo des Ineinandergreifens zeigt sich sofort übersichtlich bei einem Blick auf die vorgenannten drei Gruppen der unterrichtlichen Verknüpfung. Daraus ergiebt sich, daß jedes Lehrfach in diesem Organismus noch etwas ganz anderes, noch viel mehr zu thun hat, als die ihm eigentümlichen Kenntnisse (nebst den darin eingeschlossenen Stückchen Bildung) zu vermitteln, und daß, wenn dieses andere nicht geleistet wird, dann nicht nur mehrere der übrigen Fächer leiden, sondern auch kein einheitlicher Gedankenkreis zustande kommt. Darauf folgt weiter, daß die Existenzberechtigung eines Lehrfaches, z. B. der Realien, nicht lediglich davon

abhängt, wie hoch sein eigener Lernertrag für die intellektuelle und Gesinnungsbildung zu schätzen ist, sondern wesentlich auch davon, was es durch seine gliedlichen Funktionen für die andern Fächer und für die Erzeugung eines einheitlichen Gedankenkreises leisten kann.

Der obige dritte Grundsatz bringt sonach (in Verbindung mit dem zweiten) die Idee der organischen Gliederung des Lehrplans — soweit sie auch von der intellektuellen Bildung gefordert wird — zur vollen Anschauung, wodurch sich jetzt auch deutlich erkennen läßt, was die vorausgeforderte Vollzahl der Lehrfächer eigentlich sagen will.

Wie stellen sich nun die „Allg. Bestimmungen" zu diesem wichtigen Grundsatze?

Das hat uns im voraus schon das oben erwähnte symptomatische Kennzeichen bei der Aufzählung der Lehrfächer verraten. Wo der Realunterricht von dem verwandten Religionsunterricht getrennt und hinten unter die formunterrichtlichen Fächer eingeschoben wird, wo demnach schon der Begriff des Sachunterrichts fehlt, da braucht nicht einmal nach einer logischen Ordnung der Lehrgegenstände gefragt zu werden, geschweige nach ihrer organischen Gliederung. In der Thaт, von den drei Gruppen der Lehrstoff-Verknüpfung, die unser Grundsatz fordert, findet sich auf der Mittel- und Oberstufe auch nicht die leiseste Spur. Was auf der Fibelstufe davon vorkommt, würde ohnehin hier nicht zu zählen sein, da es nicht aus der Theorie des Lehrplans heraus gedacht, sondern von dem vortastenden gesunden Takt der Schulpraxis erfaßt und in Übung gebracht worden ist. Als Thatsache und als Weissagung auf weiteren Fortschritt muß man natürlich diesen kleinen Anfang zum Lehrorganismus herzlich willkommen heißen.

Sollte nicht doch noch ein anderer Punkt aus den „Allg. Bestimmungen" hierher zu rechnen sein? Bei der Raumlehre wird nämlich gefordert: „dieselbe habe sich sowohl mit dem Rechnen als mit dem Zeichnen in Verbindung zu setzen." Sehen wir näher zu, welcher Art dieses Verbinden ist. Daß in der Raumlehre gerechnet werden muß, sagt schon ihre eigene Methodik, und hat sonach mit der Theorie des Lehrplans nichts zu thun. Sofern aber darauf hingewiesen werden soll, wie die Lehrgänge des Rechnens und der Raumlehre sich zu einander zu stellen haben, so ist zu bemerken, daß dies, da es sich um Zweige eines und desselben Lehrgebietes (Mathematik) handelt, unter unsern zweiten Grundsatz fällt. — Was dann das Zeichnen betrifft, so sind seine Beziehungen zur Raumlehre gleichfalls schon durch seine eigene Methodik gewiesen; sie bestehen lediglich darin, daß zu dem Zeichenstoffe auch mathematische Figuren gehören, und daß der Zeichenunterricht gewisse Kenntnisse aus der Raum-

lehre voraussetzen muß. Mit den Lehrstoff-Verknüpfungen, die unser dritter Grundsatz fordert, haben also diese Beziehungen ebenfalls nichts zu thun, weshalb sie oben auch nicht mit erwähnt sind. Immerhin wollen wir uns aber freuen, daß in den „Allg. Bestimmungen" wenigstens der Ausdruck „Lehrstoff-Verbindung" mit vorkommt, wenn er auch nicht zu dem in Rede stehenden Grundsatze gehört.

Ganz besonders muß bedauert werden und auffallen, daß in den „Allg. Bestimmungen" auch nicht einmal die erste Gruppe der Lehrfach-Verbindungen, die von Sach- und Sprachunterricht, berücksichtigt ist, da volle zwei Drittel sämtlicher Lehrfächer, und gerade die wichtigsten, darunter leiden. Es muß um so mehr auffallen, da doch auf der Unterstufe dieses Princip anerkannt wird, und überdies die Schulpraxis bereits zur Zeit der Regulative und früher manches davon zu üben wußte, indem z. B. beim Aufsatzschreiben mit Fleiß auch sachunterrichtliche Stoffe herangezogen wurden. Hier liegt ein offenbarer Rückschritt vor im Vergleich zu den Regulativen und dem Standpunkte der Sprachmethodik in den vierziger Jahren. — Es verdient daher auch beachtet zu werden, in welchem Maße die „Allg. Bestimmungen" den Blick von der Wahrheit ablenken, daß bei der Sprachbildung auch der Sachunterricht etwas zu thun habe. Die Vorschriften über den Sprachunterricht heben nämlich die Isolierung dieses Faches nicht nur im allgemeinen hervor, sondern bei jedem seiner Zweige wieder besonders. Hören wir! Voran die allgemeine Weisung: „dem gesamten Sprachunterricht liegt das (belletristische) Lesebuch zu Grunde." Beim Reden heißt es: „die Übungen im mündlichen Ausdruck nehmen ihren Stoff (auf der Oberstufe) von den Sprachstücken des Lesebuches." Beim Lesen: „die Schüler sind dahin zu führen, daß sie schwierigere Sprachstücke leicht und mit Ausdruck vom Blatte lesen." Beim Aufsatzschreiben: „die Schüler sollen . . . größere Sprachstücke richtig wiedergeben können." Wie man sieht, kann der Blick nicht stärker von dem vollen Litteraturprincip abgelenkt und in das Halbscheids-Princip eingebannt werden, als es hier geschieht.

Von den beiden übrigen Gruppen der Lehrstoff-Verbindungen brauchen wir nicht zu reden. Denn da nicht einmal jene zunächstliegende und wichtigste offizielle Anerkennung gefunden hat, so ist bis zu den andern ohnehin noch ein sehr weiter Weg.*)

*) Bei einigen Provinzialbehörden scheint übrigens der Grundsatz von der Lehrstoff-Verknüpfung erfreulicherweise bereits Anklang gefunden zu haben. Dem Vernehmen nach sollen in verschiedenen Provinzen bei den Rektorprüfungen schon wiederholt Aufsatzthemen aus jenem Gebiete gestellt worden sein.

Vierter Grundsatz: Der Religionsunterricht muß **im Centrum** des Lehrplans stehen.

Daß der Religionsunterricht nicht isoliert stehen darf, und vollends nicht, wie in der Simultanschule, im Winkel, hat schon der dritte Grundsatz festgestellt. Hier im vierten tritt nun die nähere Bestimmung hinzu, daß er „im Centrum" stehen soll.

Warum?

Der einheitliche Gedankenkreis, wie ihn die ersten drei Grundsätze anstreben, ist, wie wir wissen, nicht bloß ein wesentliches Stück der intellektuellen Bildung, sondern auch eine notwendige Vorbedingung der Charakterbildung. Allein ein fester Charakter ist als solcher nicht notwendig ein guter. Darum dürfen vorab in dem einheitlichen Gedankenkreise die religiös-sittlichen Vorstellungen (inkl. Gefühle u. s. w.) nicht fehlen, wie der erste Grundsatz (Vollzahl der Lehrfächer) ausgemacht hat. Sodann dürfen diese religiös-sittlichen Vorstellungen unter sich nicht uneinheitlich sein (zweiter Grundsatz). Ferner dürfen dieselben nicht isoliert stehen (dritter Grundsatz). Endlich (vierter Grundsatz): wie im menschlichen Leibe die Nerven, vom Gehirn und Rückenmark ausgehend, den ganzen Organismus so durchziehen, daß sie ihn beherrschen können, so muß der erziehende Unterricht dahin streben, daß die religiös-sittlichen Wahrheiten (ausgehend vom Religionsunterricht und den übrigen ethischen Fächern) in ähnlicher Weise und zu demselbigen Zwecke den gesamten Gedankenkreis des Zöglings durchziehen.

Nun die Ausführung.

Was von den methodischen Maßnahmen dem Lehrverfahren zufällt, gehört nicht hierher. Hier handelt es sich um die des Lehrplans.

Wie dem achtsamen Leser nicht entgangen sein wird, ist aber der allergrößte Teil des methodischen Weges zu jenem Ziele bereits glücklich zurückgelegt — durch die Ausführung des dritten Grundsatzes (samt den beiden voraufgegangenen). Es handelt sich somit beim vierten Grundsatze in der That bloß noch um einen kleinen Rest. Hierbei muß nun zwischen den unteren (elementaren) und den oberen Stufen unterschieden werden, da auf den letzteren die verschiedenen Lehrfächer einen selbständigen Gang beanspruchen.

Auf den elementaren Stufen besteht die vom vierten Grundsatze geforderte Lehrplans-Maßregel darin, daß es jetzt mit den sämtlichen Lehrfächern annähernd so gehalten wird, wie es nach dem zweiten Grundsatze mit den Zweigen eines zusammengesetzten Lehrfaches geschah, — d. h. daß der Religionsunterricht den centralen Lehrgang bildet, und die übrigen Fächer mehr oder weniger, je nachdem es ihre Natur zuläßt,

gleichsam Begleitstoffe werden. Wohl verstanden: ich sage „annähernd", „gleichsam", „ähnlich"; die Unterschiede wird der Leser selbst zu finden wissen. Auf der Fibelstufe würden wir in dem bestehenden „vereinigten Sach-, Sprach-, Zeichen-, Gesang- 2c. Unterricht" bereits alles ausgeführt vor Augen haben, wenn die religiösen Stoffe wirklich den Mittelpunkt dieses sog. Sachunterrichts bildeten, — mit andern Worten: wenn die Realstoffe, aus denen die Lese-„Normalwörter" entnommen sind, mit dem Religionsunterricht verbunden, d. h. durch diesen bestimmt wären. Mit einiger Überlegung wird sich übrigens auch dieser Fehler wohl noch wegschaffen lassen. Nur müßte vorher bestimmt ausgemacht sein, welche religiösen Lehrstoffe auf dieser Stufe vorkommen sollen.

Auf den oberen Stufen bietet die Ausführung des vierten Grundsatzes keine Schwierigkeit. Denn da hier die Lehrgegenstände einen selbständigen Gang verlangen, so fällt das, was jener Grundsatz fordert, fast ausschließlich dem Lehrverfahren zu. Dessen Aufgabe besteht dann darin — was auch schon der dritte Grundsatz gefordert hat — die in der vaterländischen Geschichte, im Lesebuche, in der Naturkunde u. s. w. vorkommenden religiös-sittlichen Wahrheiten mit denen im Religionsunterricht vorgekommenen in Verbindung und gegenseitige Beleuchtung zu bringen. Das ist, wie man sieht, eine Aufgabe, welche die Schulpraxis längst kennt, wenn sie auch nicht überall konsequent ausgeführt wurde. — Als Lehrplans-Maßnahme muß dann noch hinzutreten, daß im Lesegange des belletristischen Lesebuches solche Stücke, welche mit bestimmten religionsunterrichtlichen Lektionen inhaltlich verwandt sind, in die Zeit gesetzt werden, wo sie mit den letzteren zusammentreffen. Ähnlich im Gesangunterricht bei den Volksliedern.

Bevor wir uns zu der Frage wenden können, wie die „Allg. Bestimmungen" sich zu dem obigen Grundsatze verhalten, müssen wir eine kleine Exkursion in die Geschichte der Methodik vornehmen. Wie der Leser finden wird, ist dieselbe zur Klärung der Sachlage absolut nötig.

* * *

Auch zur Zeit der Regulative wurde bekanntlich häufig die Formel gehört, daß der Religionsunterricht „im Centrum" des Lehrplans stehen müsse. Manche, namentlich Theologen, verbanden damit auch den Gedanken, daß der Religionsunterricht möglichst viele Lehrstunden haben müsse. Mit der Stundenzahl-Frage hat aber unser vierter Grundsatz an sich nichts zu thun; was er meint, ist, wie wir vorhin gesehen, etwas ganz anderes. Im übrigen kamen die Regulativ-Anhänger über etliche Ratschläge für das Lehrverfahren nicht hinaus. Um die Theorie des Lehrplans, durch deren Maßnahmen (des ersten, zweiten und dritten Grundsatzes) die volle Aus-

führung des vierten Grundsatzes erst möglich wird, bekümmerten sie sich nicht. In ihrem Munde war und ist daher jene Formel im wesentlichen fast nichts mehr als eine hohle Phrase. Eigentlich müßte man ihnen raten, den Grundsatz vom centralen Religionsunterricht nicht mehr zu gebrauchen, wenigstens nicht laut; denn wenn sie beim Wort genommen würden, so müßten sie auch die drei vorhergehenden Grundsätze gut heißen: also auch die Berechtigung der Realien anerkennen — und die religionsunterrichtlichen Stoffe in eine Einheit bringen — und im Sprachunterricht das volle Litteraturprincip annehmen — und im Realunterricht die Leitfadenmethode preisgeben — und die Verkümmerung des Realunterrichts in den ein- und zweiklassigen Schulen verurteilen u. s. w. — wozu sie sich doch bis jetzt nicht haben verstehen können. Wollen sie jedoch jene drei voraufgehenden Grundsätze mit allen ihren Konsequenzen gut heißen — nun, dann haben sie erfreulicherweise ihre regulativischen Irrtümer aufgegeben, dann sind wir eben einig.

Ziller, der nach Herbart und Mager für die wissenschaftliche Ausbildung der Theorie des Lehrplans auf deutschem Boden wohl am meisten gearbeitet hat, faßt bekanntlich unsere vier Grundsätze (nebst dem ihm eigentümlichen von den „historischen Kulturstufen") zusammen unter dem Namen „Konzentration". Diese Bezeichnung ist nicht unberechtigt, da in jenen vier Grundsätzen neben andern Funktionen auch die des Konzentrierens steckt. Da aber früher eine Monographie über die Theorie des Lehrplans fehlte, und bei Ziller ihre einzelnen Grundsätze samt deren Verzweigungen nicht in deutlicher Sonderung herausgearbeitet sind: so hat das die bedauerliche Folge gehabt, daß man sich von seiner Konzentrationsidee vielfach nur eine höchst nebelhafte oder wohl gar recht verkehrte Vorstellung machte. In der That hatte sich in nicht wenigen Lehrerkreisen wider die Zillersche „Konzentration" viel Apathie und Antipathie angesammelt, bevor dieselbe ordentlich gekannt war. — Eingedenk des Goetheschen Wortes, „daß allgemeine Begriffe immer auf dem besten Wege sind, Unheil anzurichten," habe ich daher in meinen Aufsätzen zur Theorie des Lehrplans jenen zusammenfassenden Ausdruck „Konzentration" mit Fleiß vermieden und dagegen mein Augenmerk darauf gerichtet, gerade die Einzel-Grundsätze klar und bestimmt herauszuheben — jedem überlassend, unter welchen allgemeinen Namen er das Ganze bringen wolle. Dadurch war wenigstens aller Nebelhaftigkeit thunlichst vorgebeugt. — Allerdings lagen außer diesem auch noch mehrere andere Gründe vor, welche dieses Verfahren anrieten. Ich will sie nennen, und kann nur dringend bitten, daß diejenigen Leser, denen die gute Sache am Herzen liegt, sich dieselben ja recht fest merken.

Erstlich ist der Name „Konzentration" für jene vier Lehrplans-Grundsätze zwar nicht unrichtig, aber auch nicht erschöpfend, da dieselben einen zweiten wichtigen Zweck enthalten, der nicht mit namhaft gemacht wird: die gegenseitige Unterstützung der Lehrfächer. Durch jenen Namen wird der Blick von diesem Zwecke der Lehrstoff-Verknüpfung abgelenkt. Das hat bereits sehr böse Folgen gehabt. Ich will beispielsweise nur an das Thema dieses Aufsatzes, an die wichtige gegenseitige Unterstützung von Sach- und Sprachunterricht erinnern. Natürlich wird diese Wahrheit im Kreise der Zillerschen Schüler nicht verkannt, geschweige verleugnet. Und doch hat es geschehen können, daß die oben besprochenen Konsequenzen dieser Wahrheit, dieweil sie nicht unter den Gesichtspunkt des einheitlichen Gedankenkreises fallen, bisher noch niemals aus jenem Kreise energisch bekannt und verteidigt worden sind. Seit 20 Jahren habe ich vereinsamt dafür kämpfen müssen, bis jüngst wenigstens Dr. Rein und seine Mitarbeiter sich meiner erbarmt haben. Mittlerweile ist dann — um von andern Mißständen nicht zu reden — ein großer Teil der preußischen Schulen seit vielen Jahren mit einem verkümmerten Realunterricht belastet gewesen, und der Rechtsboden dieses Lehrfaches gründlich unterminiert worden.

Zum andern standen und stehen in der offiziellen Methodik jedem der vier Grundsätze besondere Hindernisse im Wege. Für jeden einzelnen muß besonders gestritten werden und zwar genau in ihrer Reihenfolge. Es würde ganz unnütz sein, über den zweiten zu disputieren, bevor der erste anerkannt ist, oder über den dritten, bevor die beiden vorhergehenden gebilligt sind u. s. w. Man mußte sich daher hoch freuen, als die „Allg. Bestimmungen" wenigstens den ersten Grundsatz, wenn auch nur in seinem äußerlichsten Sinne, zur Ausführung brachten. Und wenn die preußische Schulbehörde jetzt, nach 10 Jahren, endlich auch den zweiten Grundsatz anerkennte und vom dritten etwa die wichtige Verbindung von Sach- und Sprachunterricht: so würde man wiederum alle Ursache haben, sich herzlich zu freuen, und könnte ihr gern noch etliche Jahre Zeit gönnen, um sich über die übrigen Punkte zu besinnen. Es ist somit klar, daß die Propaganda die Verteidigung der Einzel-Grundsätze ins Auge fassen und darin Schritt vor Schritt, ohne Heuschreckensprünge, vorgehen muß.

Der dritte Grund, der mich den Namen „Konzentration" vermeiden hieß, war historischer Art. Er bezieht sich auf eine Thatsache, welche der jüngeren Lehrergeneration vielleicht nur dunkel bekannt ist. Schon vor ca. 30 Jahren lief einmal das Stichwort „Konzentration" durch die deutsche Schulwelt, und wurde eine Zeitlang mit großer Lebhaftigkeit verhandelt — selbstverständlich nur unter solchen Leuten, die für neue Ge-

danken zugänglich waren. Diese Bewegung rührte, wenn man nach dem ersten Ausgangspunkte fragt, von dem praktisch-genialen Jacotot in Löwen her. Sie hatte sonach mit demjenigen Konzentrations-Begriffe, wie er später auf dem Boden der Herbartschen Pädagogik durch Ziller vertreten wurde, dem Ursprung nach nichts zu thun. Wie weit eine begriffliche Verwandtschaft vorhanden war, wird sich weiter unten zeigen.

Das Interesse für Jacotots Methode war aber unter den deutschen Volksschullehrern nicht gleich anfangs erwacht, als die erste Kunde davon (1830 durch die Schriften von Krieger, Braubach, Hofmann u. s. w.) nach Deutschland kam. Es geschah dies vielmehr erst 20 Jahre später (1850) durch Schulblattaufsätze von Schnell (Brandenburg), Völter (Württemberg), Jungklaaß (Schlesien), Löw (Prov. Sachsen) u. s. w., welche das Konzentrationsthema in Kurs brachten. Das Losungswort „Konzentration" war gleichsam die kurze Übersetzung von Jacotots bekanntem Satze: „Lerne Eins und beziehe alles andere darauf," den er beim fremdsprachlichen Unterricht, diesen als Centrum nehmend, mit großem Geschick ausgeführt hatte — so gut es gehen wollte. Diese Bewegung aus dem Anfange der fünfziger Jahre ist aber damals fast gänzlich im Sande verlaufen. Das einzige greifbare Resultat, was sie der Folgezeit überliefert hat — allerdings auch ein glückliches — ist: unser bekannter „vereinigter Sach- und Sprachunterricht" auf der Fibelstufe. Eine zweite Nachwirkung weniger erfreulicher Art werden wir unten kennen lernen. Was die damaligen eifrigen Verhandlungen und Bemühungen so unfruchtbar machte, läßt sich unschwer einsehen. Jacotots Satz: „Lerne Eins u. s. w.", war genial, aber unklar und darum leicht irreführend. Auf die Zweige eines und desselben Lehrgebietes angewandt, sprach er eine wichtige Wahrheit aus; wurde er aber auf die Gesamtheit der Lehrfächer, die eben verschiedenartig sind, angewandt, so war man bereits auf dem Irrwege, zumal auf der Oberstufe. Das haben die deutschen Kommentatoren, deren Bestrebungen als solche übrigens alle Achtung verdienen, in ihrem Eifer übersehen. Dazu begingen sie den zweiten Fehler, die große Idee, welche ihnen vorschwebte, nach deutscher Art oder Unart in den hochklingenden, figürlich-mysteriösen allgemeinen Ausdruck „Konzentration" zu fassen — bevor sie ihren Inhalt klar und voll erfaßt hatten. Nun konnte die reformatorische Phantasie der Nachtreter erst recht ins Weite schweifen, um den vielversprechenden methodischen Stein der Weisen zu finden, oder vielmehr, da man ihn in jenem Zauberworte bereits zu besitzen meinte, um denselben jetzt flugs zur Anwendung zu bringen. Es war aber noch ein dritter Irrtum im Spiele, der schlimmste, der wahrscheinlich die andern mitverschuldet hat. Man meinte, das große Problem, was der Phantasie

vorschwebte, auf dem Gebiete des Lehrverfahrens lösen zu können, während es umgekehrt zunächst auf dem des Lehrplans angefaßt sein will. Der Irrtum ist erklärlich. Die deutsche Didaktik besaß damals keine Theorie des Lehrplans, bekümmerte sich auch nicht darum. Nicht einmal ihr erster Grundsatz (Normalität), welcher die Voraussetzung der übrigen bildet, war ins reine gebracht, — ja nicht einmal das erste Stück der Normalität (Vollzahl der Lehrfächer); denn sonst hätten ja die Regulative nicht die Realien und das Zeichnen fallen lassen können. So liefen denn die Konzentrations-Freunde an der Stelle vorbei, wo die Mittel zur Ausführung lagen, um dahin zu eilen, wo sie nicht zu finden sind. Kein Wunder daher, daß die „praktischen“ Experimentatoren mitunter auf die wunderlichsten und albernsten Einfälle gerieten. Man muß dergleichen selber gesehen oder mit eigenen Ohren gehört haben, um sie für möglich halten zu können. Ein paar Beispiele. Einst, auf einer Schulreise, führte mir ein Lehrer in einer einklassigen Schule die Konzentrationsmethode in folgender Weise vor. An einen Schönschreibe-Satz (Denkspruch), der gerade an der Wandtafel stand, wurden durch alle Stufen hindurch alle Lehrfächer angeknüpft. Da kam in raschem Fluge vor: Lautanalyse, Lesen, Buchstabieren, Orthographie, Grammatik, — Religion, Singen, Geschichte, Geographie, Naturbeschreibung, Rechnen und Zeichnen. Das hieß „konzentrierend“ unterrichten. — Als Völter den Gedanken aufgriff, die Bibel in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen (in dem damaligen Sinne), und demgemäß auch der naturkundliche Unterricht bis zur Oberstufe hinauf an die biblische Geschichte angeschlossen und namentlich die biblische Naturkunde fleißig berücksichtigt werden sollte: da machte ein eifriger Nachtreter auch allen Ernstes den Vorschlag, den Rechenstoff von unten bis oben vornehmlich aus der Bibel zu wählen.

Daß solche extravagierende Verirrungen dieses „Konzentrieren“ bei allen nüchternen Leuten gründlich in Mißkredit brachten, ist nur zu begreiflich; das Wort galt fast für gleichbedeutend mit Schwindel, — so etwa, wie in unserer Zeit auf wirtschaftlichem Gebiete der Ausdruck „gründen“.

Diese verspätete Jacototsche Konzentrations-Ära hatte aber noch einen andern Ausläufer, welcher nur zu geeignet war, jenes Stichwort noch schlimmer in Verruf zu bringen. Das Faktum ist auch der jüngeren Lehrergeneration wohlbekannt; doch scheint sein Ursprung vielfach verborgen geblieben oder in Vergessenheit geraten zu sein.

Rechnet man ab, was in den Regulativen politische Tendenz war (wohlfeile Schulmeister u. s. w.), ferner das, was aus alter Praxis stammte: dann ist alles übrige in diesem Lehrreglement, nach der guten

wie nach der schlimmen Seite, nichts anderes als — der legislatorische Niederschlag jener verspäteten und doch verfrüheten „Konzentrierungs“-Begeisterung. Man braucht die Regulative nur flüchtig anzusehen, um die Belege haufenweise auflesen zu können. Summarisch sagt es schon der allgemeine Satz: „Der Lehrstoff ist überall in die nötige und zulässige Verbindung zu setzen, daß ein Unterrichtsfach das andere ergänzt und dem Gesamtzwecke dient.“ Nicht wahr, das klingt schön? -- so schön, wie wenn es richtig wäre. Es würde in der That auch richtig sein, wenn man als Sinn und Inhalt unsere vier Grundsätze des Lehrplans-Organismus hineindenkt. Sehen wir nun zu, wie die schönen Worte gemeint waren, — wie diese „nötige und zulässige Verbindung“ der Lehrfächer vollzogen werden sollte. Sie hat zuvörderst dem selbständigen Realunterricht den Hals gekostet. Realunterricht und Sprachunterricht wurden — ohne alle Hexerei — im Lesebuche „konzentriert“; und das nannte man dann „vereinigter Sach- und Sprachunterricht“. Das Münsterberger Seminar soll es gewesen sein, welches zuerst dieses Kunststück gemacht hat — wie ein Beteiligter in Schmids „Pädagogischer Encyklopädie“ (Bd. I, S. 844)*) ernstmütig berichtet. Was die Regulative aus der Konzentrationsidee ergriffen und handhabten, das war, wie man sieht, nicht das, worin im rechten Verstande (der aber damals eben fehlte) ihr Wesen liegt — nämlich die Erzeugung eines einheitlichen Gedankenkreises und die gegenseitige Unterstützung der Lehrfächer, unbeschadet ihrer Selbständigkeit — sondern gerade das bloß sekundäre Moment, die Vereinfachung. Das war der fundamentale Irrtum der Regulative, — jenes Irrlicht, — das schon so viele berückt hat und immer wieder von neuem berückt. Wenn jemand einen Obstbaum pflanzt, so fällt ihm seiner Zeit neben den gewünschten Früchten der kühlende Schatten gratis zu; für sich allein aber, ohne den Baum, ist dieser Schatten schlechterdings nicht zu haben. So verhält es sich auch mit dem sekundären Momente des wahren Konzentrierens, mit der Vereinfachung. Dem Trachten nach der Hauptsache, nach den beiden wesentlichen Zwecken der wahren Konzentration, auf dem Wege der besprochenen vier Grundsätze fällt ein schönes Maß von Vereinfachung

---

*) Es ist sehr bedauerlich, daß dieses so reichhaltige und in vielem Betracht verdienstliche Werk in allen Fragen der Volksschul-Didaktik und der Schulverfassung so stark unter den Einfluß der Regulativ-Periode geraten konnte. Die Verfasser der meisten Artikel aus jenen Gebieten scheinen nichts davon gewußt zu haben, daß schon seit langem (in den Schriften Herbarts, Magers, Zahns u. a.) eine gediegenere und gesundere Pädagogik auf dem Plan und bereits in starkem Vorschreiten begriffen war.

von selbst zu; wer diese Vereinfachung aber isoliert, ohne jene Zwecke und Mittel, haben will, der wird sie nicht erlangen, wenigstens nicht eine solche, die ein Segen ist; — vielleicht läuft er gar einem Irrwische nach, der ihn in einen Sumpf lockt, und das ist den Regulativen richtig begegnet.*) Jene „kunstvolle" Verbindung von Real- und Sprachunterricht, die das realistische Lernen im Sprachunterricht nebenbei besorgen ließ, war allerdings eine Vereinfachung, aber eine solche, die für die Realien gleichbedeutend war mit Konfiskation; nur sah es nicht so schlimm aus, denn es hieß ja „Konzentration". Mit dem Zeichnen machte dieses Vereinfachen noch weniger Umstände als mit den Realien: dieses Glied des Lehrkörpers wurde frischweg amputiert. Warum auch nicht? Man stopfte die Lücke mit der Fortschritts-Losung „Konzentration" zu und hatte dann obendrein noch Ehre davon. — Noch deutlicher tritt an einer andern Stelle hervor, wie wenig damals Wesen und Weg der wahren Konzentration gekannt waren, und wie dazu anstatt der vor allem gewünschten Vereinfachung, weil man sie auf falschem Wege suchte, die greulichste Multiplizierung herauskam. Es ist gerade die Stelle, wo die Regulative ein besonderes Verdienst beanspruchten und in den Augen ihrer Freunde auch wirklich besitzen sollten: der Religionsunterricht. Was finden wir dort? Von dem berüchtigten „Präsenthalten" der biblischen Geschichten und vom Memorieren der Perikopen wollen wir nicht einmal reden, da dieser didaktische Materialismus dem Gebiete des Lehrverfahrens angehört. Blicken wir lediglich auf den Lehrplan. Anstatt einer Verbindung der einzelnen Zweige zu einem einheitlichen Lehrgange, wie es unser zweiter Grundsatz fordert, findet sich auch hier das diametrale Gegenteil der proklamierten Vereinfachung: mindestens drei gesonderte Lehrgänge, wenn man günstig auslegt, sonst deren noch mehr. Hier sind also die sämtlichen Zwecke der wahren Konzentration verleugnet: die Erzeugung eines einheitlichen Gedankenkreises, die gegenseitige Unterstützung der Lehrstoffe und obendrein die Vereinfachung. Was bleibt da von der Konzentration noch übrig?

*) Mit dem übrigen Teile der Vereinfachung verhält es sich ebenso: er muß im richtigen Lehrverfahren gesucht werden, d. i. in den schulgerechten Lehr- und Lernoperationen. Wer diese treu ausführt — vorausgesetzt, daß er sie ausführen darf — der bekommt die benötigte Vereinfachung von selbst, ohne weitere Sorge und Mühe. Auf anderem, wohlfeilerem Wege ist sie nicht zu haben. — Die sog. Überbürdungsfrage ist für den Kundigen die einfachste von der Welt, aber für alle pädagogischen Dilettanten ein unerforschbares Geheimnis. — Woran mag es doch liegen, daß auf dem Gebiete der höhern Schulen die Lehrer samt den Schulbehörden nicht mit dieser Frage fertig werden können, da sie bekanntlich die Mediziner zu Hülfe gerufen haben, und, wie es scheint, trotz dieser Hülfe auch jetzt noch immer am suchen sind?

Und doch hieß das „Konzentration“ und sogar „vereinfachende“, und alle theologischen Verehrer dieser neuen Schul-Ära klatschten Beifall und viele pädagogische dazu, — darob denn die hervorragendsten unter den theologischen verdientermaßen auch bald avancierten.

Wenn nun die übrigen Lehrer sahen, daß hier die Parole „Konzentration“ schulregimentlich gebraucht wurde, um die Realien zu eskamotieren, das Zeichnen zu amputieren, den religiösen Lehrstoff bis zum schreiendsten Übermaß zu steigern (ungerechnet, daß dabei die kundbaren Grundsätze des Lehrplans gänzlich und die des Lehrverfahrens wenigstens großenteils verleugnet waren); — wenn sie ferner sahen, wie dieses „konzentrierende“ Volksschul-Regulativ dazu dienen mußte, um politischen und andern fremden Tendenzen zulieb auch die Präparanden- und Seminarbildung „konzentrierend“ zu erniedrigen, und dadurch erniedrigende Schulverfassungs-Einrichtungen aufrecht zu halten: ist es da zu verwundern, wenn ihrer viele wider das Wort „Konzentration“ so verschnupft wurden, wie man nur immer gegen Thorheit, Täuscherei und Heuchelei verschnupft werden kann, und sie dieses Wort auch nicht einmal mehr aussprechen hören mochten?

Angesichts dieser historischen Vorgänge, die mir nur zu gut bekannt waren, werden die Leser verstehen, daß ich schon allein darin Grund genug hatte, in meinen Abhandlungen zur Theorie des Lehrplans dem generellen Ausdrucke „Konzentration“ mit Fleiß aus dem Wege zu gehen, zumal derselbe entbehrlich ist, da der Ausdruck „organisches Ineinandergreifen der Lehrfächer“ für die zusammenfassende Bezeichnung ausreicht und das konzentrierende Moment deutlich genug in den einzelnen Grundsätzen hervortritt. Aber wenn diese historische Warnung auch gar nicht vorhanden gewesen wäre, so würden doch schon die oben erwähnten sachlichen Gründe mich genugsam gewiesen haben, in diesen Erörterungen, wie überhaupt, die generellen Namen nur zur Notdurft zu gebrauchen, niemals aber als Parole, als Losung u. s. w., und dagegen die Kraft zum Überzeugen, zum Vordringen, in den klaren und bestimmten Einzel-Grundsätzen zu suchen. Demgemäß kann ich auch allen denjenigen, die mit Hand anlegen wollen, nur aufs dringlichste raten, niemals mit jemandem über ein allgemeines Stichwort zu disputieren, sondern lediglich Schritt vor Schritt und in strenger Reihenfolge die Einzel-Forderungen der Lehrplans-Organisation zu verteidigen.*)

* * *

*) Wie sich der obige Rat auch auf die von Ziller geforderte Berücksichtigung der „historischen Kulturstufen“ anwendet, sagt sich von selbst. Doch will ich noch eine zusätzliche Bemerkung beifügen.

Nehmen wir nach dieser Exkursion die oben zurückgestellte Frage auf: Wie verhalten sich die „*Allg. Bestimmungen*“ zu dem vierten Grundsatze (centrale Stellung des Religionsunterrichts — im Dienste der Gesinnungs- und Charakterbildung)?

Das läßt sich ausnehmend kurz sagen: sie *ignorieren* ihn; er ist ihnen gänzlich *fremd*. Fertig.

Vorab ist festzuhalten, daß diese neue Forderung, wie wir oben sahen, *begrifflich nicht in die Reihe der vier konzentrierenden Grundsätze gehört*. Um keinen Nebel aufkommen zu lassen, muß man dieselbe daher in logischer Beziehung streng gesondert halten. Daraus folgt weiter: wenn über Konzentration des Unterrichts verhandelt wird, dann darf nie verlangt oder vorausgesetzt werden, daß jener Zillersche Grundsatz ohne weiteres schon stillschweigend mit eingerechnet sein solle. Wer das doch thut, der macht sich eines schlimmen Fehlers schuldig und bereitet selber der guten Sache Hindernisse: die Anerkennung der konzentrierenden Grundsätze wird *aufgehalten*, und die Verständigung über die „historischen Kulturstufen“ wird zum wenigsten *nicht* gefördert. Ganz anders würde die Sache stehen, wenn die vier Konzentrations-Grundsätze bereits allgemein in Geltung wären. Darum muß jener separate Punkt auch durchaus separat verhandelt werden.

Von der begrifflichen Seite ab- und auf die *praktische* hingesehen, hat der Gedanke der „historischen Kulturstufen“ in Zillers Sinn ja etwas mit der Konzentration zu thun. Wer die theoretische Erörterung dieser Idee in *Zillers* „Grundlegung“, und ihre unterrichtliche Behandlung bei *Rein* („Erstes u. s. w. Schuljahr“) achtsam liest, dem muß bald in die Augen springen, daß die Berücksichtigung der „historischen Kulturstufen“, wie sie dort gefaßt sind, nicht nur die Ausführung der konzentrierenden Funktion der vier Grundsätze (d. i. die Erzeugung eines einheitlichen Gedankenkreises) *erleichtert*, sondern auch dieses Konzentrieren selbst beträchtlich *verstärkt*. Das steht also ebenfalls fest. — Daß diese Idee in ihrem *allgemeinen* Sinne einen gewissen psychologischen Anhalt und darum auch eine gewisse pädagogische Berechtigung habe, ist ohnehin wohl niemals bezweifelt worden. Haben doch auch früher schon manche Pädagogen davon gesprochen; nur wußten sie keinen Rat, wie der Gedanke *praktisch* gemacht werden könne. Ob nun die *Stoffe*, wodurch Ziller die historischen Kulturstufen im Lehrplane vertreten läßt, richtig gegriffen sind, und wie weit diese praktische Ausprägung des Gedankens auch in den *wenigklassigen* Schulen ausgeführt werden könne: das ist eben die Frage, um die es sich handelt.

Über meine Stellung zu dieser Frage habe ich mich in der Schrift „Der didaktische Materialismus“ (S. 99 ff.) bereits näher ausgesprochen und muß hier darauf verweisen. Eins nur möchte ich noch beifügen resp. wiederholen.

Diese Frage ist bei weitem noch nicht in dem Maße monographisch durchgesprochen, daß die *Schulpraxis* zu ihr Stellung nehmen könnte. Einen dankenswerten Beitrag dieser Art hat übrigens Herr Seminarlehrer *Staude* unlängst geliefert — in Reins „Pädagogische Studien“ (neue Folge, 2. Heft). Nicht einmal die *theoretische* Seite — die psychologische Begründung und die Fixierung der Kulturstufen in der Geschichte — ist genügend erörtert; geschweige die *praktische*

Offen geredet — die „Allg. Bestimmungen" konnten auch nicht anders. „Konnten?" Nun ja, für solchen Fall drückt man sich, wie ich meine, so aus. Der Beweis läßt sich übrigens fast ebenso schnell sagen wie die Behauptung.

Aus politischen Gründen — was man aber in der diplomatischen Sprache anders ausdrückt — mußten die „Allg. Bestimmungen" so gedacht und komponiert werden, daß auf ihrem Boden und unter ihrem Dache auch die sog. paritätischen Simultanschulen leben könnten. Da nun diese Simultanschulen den Religionsunterricht in den Winkel stellen müssen, so konnten doch die „Allg. Bestimmungen" nicht vorschreiben, daß er im Centrum stehen solle. Q. e. d. — Überdies würden ja sonst diese Schulen für herzkrank erklärt worden sein, und dann hätte ja das Ministerium später, auf etwaige Petitionen wider Simultanisierung, nicht den korrekten Bescheid geben können: die Simultanschule unterliege „keinen pädagogischen Bedenken" — (nämlich nach den „Allg. Bestimmungen").

Hält man diesen Punkt fest, dann wird auch vollkommen verständlich, warum die Schulbehörden die tiefere Erfassung der Theorie des Lehrplans nun schon zehn Jahre lang konsequent ignoriert und vom offiziellen Schulboden fern gehalten haben,*) — gerade so konsequent wie weiland zur Zeit der Regulative, nur damals aus andern Gründen. Daraus wird dann weiter verständlich, warum diese wissenschaftlichere Anschauung vom Lehrplane bisher auch in den Seminarien so schwer Eingang finden konnte.**)

Seite: die Auswahl des Stoffes und die Anwendung auf die verschiedenen Schularten (ein-, zwei- und mehrklassige Schule).

So weist also auch dieser Stand der Dinge — noch abgesehen von den bereits entstandenen Hemmnissen der Verständigung — nachdrücklich auf den oben ausgesprochenen Rat hin: Wem die Konzentration des Unterrichts am Herzen liegt, der halte ja die vier konzentrierenden Grundsätze sorgfältig geschieden von der Idee der „Kulturstufen", und helfe vor allem, daß wenigstens jene bald zur allgemeinen Geltung gelangen. Wie der vorliegende Aufsatz zeigt, ist schon allein an diesem Punkte noch übergenug zu thun.

*) Der „Verein für wissenschaftliche Pädagogik" möge sich das zu Herzen nehmen.

**) Beispielsweise sei nur an die denkwürdigen Verhandlungen des letzten Seminarlehrertages in Berlin (1880) über den Reinschen Vortrag (Präparanden- und Seminarbildung) erinnert. Bei diesem Thema handelt es sich darum, ob der Präparanden-Lehrplan qualitativ vollständig (1. Grundsatz) sein soll oder nicht, und ob der Seminar-Lehrplan monströs bleiben soll oder nicht; und das sind doch Fragen, die recht eigentlich zur Theorie des Lehrplans gehören und zwar zum A B C derselben.

Unsere Beleuchtung der „Allg. Bestimmungen“ ist beendigt.

Sie hat ergeben, daß in der didaktischen Anschauung dieses Unterrichtsgesetzes die vier Hauptgrundsätze der Theorie des Lehrplans leider sämtlich fehlen, sämtlich — ohne Ausnahme.*)

Der tiefere Ursprung der Mißstände im Real- und Sprachunterricht, die uns zu dieser Untersuchung veranlaßten, hat sich uns deutlich erschlossen. Die Fehler methodischer Art stammen, wie wir sahen, aus der Verleugnung des 3. Grundsatzes, der in erster Linie die gegenseitige Unterstützung von Sach- und Sprachunterricht fordert; und die Verkümmerung des Realunterrichts in den ein- und zweiklassigen Schulen schreibt sich her — teils aus der vorgenannten Quelle, teils aus der Verleugnung des 1. Grundsatzes, der allem voraus die Normalität des Lehrplans verlangt, also unbedingt und überall.

Allein wie bedeutsam diese Mißstände im Real- und Sprachunterricht auch sind, da volle zwei Drittel aller Lehrgebiete darunter leiden, so bilden sie doch nur einen kleinen Bruchteil derjenigen methodischen Mängel, welche die Ignorierung der sämtlichen Grundsätze der Lehrplans-Organisation zur Folge hat, — ungerechnet die gefährlichen Konsequenzen, welche sich für die Existenzberechtigung der Realien daran knüpfen. Diese Lücke**) in den „Allg. Bestimmungen“ ist in der That ein Gebrechen von wahrhaft kolossaler Tragweite. Es wird daher am Platze sein, die lange Reihe der Folgen übersichtlich vor das Auge zu rücken.

Aus der Verleugnung des I. Grundsatzes (Normalität) schreibt sich her:

1. die Verkümmerung des Realunterrichts in den ein- und zweiklassigen Schulen;
2. die Unsicherheit der Existenz des Realunterrichts überhaupt. Aus der Verleugnung des II. Grundsatzes (Einheitlichkeit des Lehrganges in jedem zusammengesetzten Fache);
3. im Religionsunterricht anstatt des einheitlichen Lehrganges drei resp. vier separate Lehrgänge;

*) Denn die beiden Einzelpunkte, worin die „Allg. Bestimmungen“ mit jenen Grundsätzen zusammentreffen — die Vollzahl der Lehrfächer und der sog. „vereinigte Sach- und Sprachunterricht“ auf der Fibelstufe — sind, wie oben gezeigt wurde, nicht aus der wissenschaftlichen Erfassung des Lehrplans heraus gedacht, sondern stammen aus andern Quellen. Dieses Zusammentreffen ist zwar erfreulich, aber bloß etwas Zufälliges.

**) Der Leser mag hier an meine frühere Äußerung („Der didaktische Materialismus“ S. 14. Ges. Schr. II. 2. S. 9) gedenken: „die Mängel der „Allg. Bestimmungen“ liegen weniger in dem, was sie sagen, als in dem, was sie verschweigen.“ Er wird jetzt verstehen, wie dies gemeint war.

4. im humanistischen Realgebiete — zwei Lehrgänge;
5. im naturkundlichen Realgebiete — zwei Lehrgänge.

   Abgesehen von den direkten Folgen dieses Auseinanderreißens zusammengehöriger Stoffe (indem einerseits kein einheitlicher Gedankenkreis entsteht und andrerseits die Stoffe sich gegenseitig nicht im Erkennen und Behalten unterstützen können), hat es auch noch die indirekte Folge:

6. daß das Übermaß des Lehrstoffes begünstigt wird.

   Da im Religionsunterricht, wo am schlimmsten wider den obigen Grundsatz gesündigt wird, dem einheitlichen Lehrgange noch andere als pädagogische Hindernisse im Wege stehen, während im Realunterricht die Reform von der Pädagogik allein abhängt, mithin hier leichter durchgesetzt werden kann: so verdient auch noch die Nachwirkung ernstlich beachtet zu werden.

7. daß die irrige theologische Ansicht, welche im Religionsunterricht von einem einheitlichen Lehrgange nichts wissen will, durch das derzeitige, schlechte Beispiel des Realunterrichts in ihrem Irrtum gestärkt wird;

   während umgekehrt auch dort die Reform sich bald vollziehen würde, wenn die Schulmänner den obigen Grundsatz principiell anerkennten und kraft ihres pädagogischen Rechts im Realunterricht mit gutem Beispiel vorangingen.

Aus der Verleugnung des III. Grundsatzes (unterrichtliche Verbindung der verschiedenen Lehrfächer):

A. Verbindung von Sach- und Sprachunterricht:

8. der Realunterricht kann von der mangelhaften Leitfaden-Methode nicht loskommen;
9. der Sprachunterricht kann nicht zum vollen Litteraturprincip fortschreiten.

   Abgesehen von den direkten Folgen dieser beiden Fehler (mangelhaftes realistisches Lernen und mangelhafte, dazu einseitige Sprachbildung), haben dieselben auch noch die indirekte Nachwirkung:

10. daß im Realunterricht das Stoffübermaß begünstigt wird;
11. daß im Sprachunterricht das Übermaß der Grammatik begünstigt wird;
12. daß im Sprachunterricht die Onomatik fehlt;
13. daß der Begriff des belletristischen Lesebuches nicht völlig aus seiner alten Verwirrung herauskommen kann:

    was dann wieder zum Mißbrauch dieses Buches verleitet

(s. ein- und zweiklassige Schule), und noch andere trübselige Dinge im Gefolge hat.*)

B. Verbindung von Sach- und Formunterricht;

C. Verbindung der sachunterrichtlichen Fächer untereinander.

[Da diese beiden Forderungen oben in der Untersuchung nicht näher zur Sprache gekommen sind, so wollen wir auch hier daran vorbeigehen. Der Leser darf übrigens getrost dafür ein halbes Dutzend Einzelmängel zu der laufenden Reihe hinzurechnen.]

Aus der Verleugnung des IV. Grundsatzes (centrale Stellung des Religionsunterrichts):

14. der religiös-sittliche Gedankenkreis des Zöglings bleibt zu isoliert und hat darum auf die andern Gedankenkreise zu wenig Einfluß;

oder mit andern Worten: im Lehrplan fehlt unter den Maßnahmen für die Gesinnungs- und Charakterbildung gerade das, was in einem Gewölbe der Schlußstein ist.

Dazu kommt die Konsequenz:

15. mit der Ignorierung des 4. Grundsatzes wird die paritätische Simultanschule, wo der Religionsunterricht isoliert steht, für ebenso normal erklärt als die konfessionelle, d. i. die einheitliche Schule.**)

---

*) Zwei dieser „Trübseligkeiten" sind oben in der Untersuchung mit Absicht nicht erwähnt worden, obwohl sie vor den Füßen liegen. Eine will ich hier wenigstens nennen: das bösartige Monopol- resp. Pfründen-System, dem die Schulbehörde bei den belletristischen Lesebüchern die Thür geöffnet hat. (Andere Triebkräfte brauchen darum nicht ausgeschlossen zu sein.) Die zweite möge der Leser selbst suchen. Freilich wird ihm wahrscheinlich auch noch nicht sofort klar sein, wie denn das Monopolsystem mit der Nebelhaftigkeit des Lesebuch-Begriffs zusammenhängen könne. Nun, wenn er diese Verbindungsbrücke findet — es ist eine gewisse irrige Vorstellung von der pädagogischen (kulturpolitischen) Bedeutung des sog. Lesebuchs — dann hat er die ungenannte zweite Trübseligkeit. — Es giebt bekanntlich Einsichten in den Zusammenhang des Weltlaufs, die nur da in den rechten Händen, d. i. fruchtbar sind, wo sie durch eigenes Nachdenken erworben werden.

**) Hierbei sei aber nochmals darauf aufmerksam gemacht, daß der 4. Grundsatz nur dann Halt und wirklichen Wert hat, wenn die drei übrigen Grundsätze seine Unterlage bilden. Ohne diese schwebt er in der Luft und ist nicht viel mehr als eine Phrase. Im Grunde ist er noch weniger als das, nämlich eine Phrase, hinter der ein Widerspruch, eine Lüge steckt; denn von einer Einheitlichkeit des Gesamtgedankenkreises reden im Interesse der religiösen Erziehung und daneben im Religionsunterricht selbst das Gegenteil der Einheitlichkeit dulden — das reimt sich doch schlecht. Darum: entweder weg mit der Phrasenmacherei — oder man erkenne auch die paritätische Schule als normal an.

Aus der Verleugnung aller 4 Gründe zusammen:

Durch den 1. Grundsatz wird die Vollzahl der Lehrfächer zwar proklamiert, aber noch nicht demonstriert; erst durch die drei folgenden Grundsätze erhält die Vollzahl ihre Erklärung und Begründung. Wo daher alle vier Grundsätze fehlen oder auch nur die drei letztern, da hat das die Folge,

16. daß es bloß dem Zufall unterliegt, ob die Zahl der Lehrfächer glücklich voll gegriffen wird, oder eine Überzahl oder eine Minderzahl herauskommt;

wie letzteres den ein- und zweiklassigen Schulen auch richtig passiert ist.

Daraus folgt ferner speciell für den Realunterricht in jetziger Zeit:

17. daß sein didaktischer Rechtsboden höchst schwach ist, —

so schwach, daß es nicht einmal eines besonders starken Druckes von oben bedarf, um dieses Lehrfach mit allen seinen Leitfäden in den Abgrund sinken zu lassen.

Diese Gefahr steigert sich noch, weil die im Dienste der „Allg. Bestimmungen" stehenden Leitfäden tagtäglich geschäftig sind, durch die von ihnen verschuldeten Mängel im realistischen Lernen und im Lesen den Rechtsboden des Realunterrichts immer mehr zu unterminieren — bis er von selber einbricht.

Da haben wir übersichtlich vor Augen, was für einen Unterschied es macht, ob der Lehrplan laienhaft als ein purer Haufen von Lehrfächern, oder wissenschaftlich als ein organisches Geglieder begriffen wird. Hatte ich nun recht, oben zu sagen, daß jene Lücke in den „Allg. Bestimmungen" ein Gebrechen von eminenter Tragweite sei?

Noch eine Bemerkung wider Mißdeutung oder Mißbrauch — dann können wir schließen.

Der vorstehende Aufsatz, zumal der letzte Abschnitt, hat in den „Allg. Bestimmungen" eine lange Reihe schlimmer Mängel und Schwächen bloßgelegt. Aber nirgends ist in allgemeinen Ausdrücken, ins blaue hinein, getadelt worden; vielmehr wurden die gemeinten Fehler stets so bestimmt wie möglich bezeichnet und zugleich ebenso bestimmt die entsprechenden Reformen genannt. Gleichwohl mag es Leute geben, welche, dieweil sie zur Sache just nichts zu sagen wissen, jetzt wie weiland bei der Schulverfassungskritik mich aus ihrem konservativ-politischen Katechismus belehren wollen: es sei nicht patriotisch, an obrigkeitlichen Anordnungen, zumal an hohen, so mit einem Male die volle Blöße aufzudecken. Darauf ist meinerseits nur zu bemerken — nicht zur Verantwortung, bloß um meine

Meinung zu sagen: mein Gewissen will mit solchem Patriotismus nichts zu schaffen haben, der es fertig bringt, sauer süß und süß sauer zu nennen, und dessen Konservatismus darin besteht, alte Mißstände „wie eine ewige Krankheit forterben“ und dadurch „Elend zu hohen Jahren kommen zu lassen“. Daneben weiß ich wohl, was ein Christ der Obrigkeit und ihren Ordnungen schuldig ist, und bin allezeit beflissen gewesen, danach zu thun.

Vielleicht gedenkt aber ein sonderlich Kluger, der sich nicht so kurzer Hand abschütteln lassen will, mich zu inquirieren: warum denn meine Kritik samt den dringlichen Reformvorschlägen nicht früher gekommen wäre? warum sie erst ein ganzes Jahrzehnt hätte verstreichen lassen? — Wohlan, darauf soll ihm eine genaue Antwort werden, und ich denke, daß er dann auf ein weiteres Inquirieren gern verzichten wird.

Alles, was in der vorliegenden Abhandlung zur Sprache kommt, das ist schon **vorlängst** von mir zur Sprache gebracht worden **und zwar sofort nach dem Erscheinen der „Allg. Bestimmungen“**, und noch anderes dazu, was diesmal übergangen werden mußte (Lehrverfahren), und alles noch ausführlicher als hier. Zuerst in den „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans“ (1873, Ges. Schr. II. 1), zu welcher Arbeit schon am zweiten Tage nach dem Erscheinen der „Allg. Bestimmungen“ das Papier zurechtgelegt wurde. Das Buch war, so wie es vorliegt, in meinem Sinne noch nicht ganz fertig: es fehlte das Kapitel von der Verbindung der sachunterrichtlichen Fächer untereinander; aber ich hatte Eile. Dem neuen Unterrichtsgesetze droheten viele Gefahren, die bedrohlichsten aber lagen, wie ich mir sagen mußte, in seinen Fehlern und Schwächen. Da drängte es mich, so viel als möglich dazu zu helfen, daß es wenigstens nicht durch seine eigenen Mängel wieder zu Fall käme. Das rückständige Kapitel folgte sodann in dem Ergänzungsaufsatze über „Die unterrichtliche Verbindung der Wissensfächer“ (Ev. Schulbl., 1875, Ges. Schr. II. 1). Damit war die Theorie des Lehrplans, soweit sie mir sich erschlossen hatte, vollständig dargelegt. Wer also meine Stellung zu den „Allg. Bestimmungen“ in allem, was zur Theorie von der organischen Gliederung des Lehrplans gehört und daraus folgt, **wissen wollte**: der konnte es aus der genannten Monographie sicher und genau erfahren. Daß die Anhänger der Regulative in der Schulinspektion, in den Seminarien und Volksschulen, die doch von ihrem Standpunkte aus vieles an den „Allg. Bestimmungen“ zu tadeln wußten und jede derartige öffentliche Kritik gewöhnlich sorgfältig buchten, von

jenen meinen Abhandlungen auch nur Notiz genommen hätten, — davon ist mir aus ihrer pädagogischen und theologischen Presse nichts bekannt geworden; wie denn andrerseits unter denen, welche die „Allg. Bestimmungen“ freudig begrüßten, die Anhänger der Leitfaden-Methode gleichfalls meistens teilnahmlos an jener Monographie vorbeigegangen sind.

Nunmehr konnte ich mich zur Theorie des *Lehrverfahrens* wenden, um auch bei diesem zweiten Teile der Methodik meine Bedenken wider die von den „Allg. Bestimmungen“ und ihren Exekutoren geduldete resp. gelehrte und protegierte Lehrweise darzulegen. Das ist geschehen — zunächst in der pädagogisch-psychologischen Abhandlung über „Die schulmäßige Entwicklung der Begriffe“ (1877, Ges. Schr. I. 2), wobei zugleich die schulgerechten Lehr- und Lernoperationen (zur Durcharbeitung des Stoffes in jeder Lektion) entwickelt wurden. Sodann — da dieses schrecklich „theoretische“ Elaborat, wie zu erwarten war, an den bezeichneten Stellen erst recht keinen Anklang finden konnte — in *andringlicherer* Weise in der Abhandlung: „Der didaktische Materialismus“. Hier wurde das, was in dem vorigen Aufsatze „theoretisch“ über das Lehrverfahren gesagt war, nunmehr in aller Form auch *kritisch* angewandt — zwar nicht direkt auf die „Allg. Bestimmungen“, sondern auf die von den Schulbehörden gut geheißene und protegierte *Lehr- und Aufsichtspraxis*, natürlich unter Vorkehrung der handgreiflich-anschaulichsten Charakterbeispiele. Die genaue Adresse war übrigens auch durch den Nebentitel „eine zeitgeschichtliche Betrachtung“ unmißverständlich bezeichnet. — Ich kann somit für den obigen Inquirenten auch hier nur wiederholen: wem daran lag, meine Stellung zu dem *Lehrverfahren* der „Allg. Bestimmungen“ zu wissen, dem war dazu die ausgiebigste Gelegenheit geboten.

So hat also nicht erst der vorliegende Aufsatz wider die Mängel der „Allg. Bestimmungen“ Zeugnis abgelegt; *es ist dies vielmehr* **ein ganzes Jahrzehnt hindurch** *uno tenore und nach meinen besten Kräften geschehen.*

Aus guten Gründen waren aber die ersten jener Publikationen der Form nach vornehmlich theoretisch-erörternder Art; eine Kritik in direkter Anwendung auf die „Allg. Bestimmungen“ wurde mit Fleiß vermieden. Unter den damaligen Umständen war diese Form der Aufsätze gerade durch ihren Zweck aufs bestimmteste gewiesen. Dieser Zweck bestand eben darin, die durch die „Allg. Bestimmungen“ gewonnenen Fortschritte *festzuhalten*, was aber nach meiner Überzeugung nur dadurch geschehen konnte, daß die daran hängenden Mängel möglichst bald weggeschafft wurden. Nun hatte aber diese neue Unterrichtsordnung principielle Gegner — aus allerlei

Gründen, und deren Zahl war groß. Der Lehrerstand dagegen mußte in ihr einen großen Fortschritt erblicken im Vergleich zu den Regulativen, — auch schon im Volksschulreglement, noch mehr aber in den Bestimmungen über die Präparanden- und Seminarbildung und in der eingerichteten Rektorprüfung. Ihm mußte daher auch anliegen, die neue Volksschul-Lehrordnung trotz aller anhaftenden Schwächen principiell aufrecht zu halten, — schon darum, weil die anderen wichtigen Reglements darauf ruheten. Fiel jene, so fielen diese mit. Eine direkte Kritik der „Allg. Bestimmungen" von meinem Standpunkte aus, unter Aufdeckung aller speciellen Mängel, hätte daher von andern Händen leicht zu Zwecken benutzt werden können, denen ich gerade entgegenarbeiten wollte. Bei dem rein theoretischen Charakter meiner ersten Abhandlungen war diese Gefahr jedoch nicht zu befürchten. Ich wußte nur zu gut, daß die meisten Anhänger der Regulative, zumal die theologischen und parlamentarischen, solche Schriften gar nicht einmal lesen. Wurden dieselben da und dort doch gelesen, und fand man, daß die darin erörterten Grundsätze an den „Allg. Bestimmungen" Kritik übten, so konnte auch nicht verborgen bleiben, daß diese Kritik sich noch stärker wider die Regulative kehrte. Zu Gunsten der alten Lehrordnung ließen sich also diese Grundsätze schlechterdings nicht verwenden. Bei Lesern anderer Art durfte getrost vorausgesetzt werden, daß sie wüßten, meine Reformvorschläge zielten in erster Linie lediglich dahin, die durch die neue Lehrordnung gewonnenen Fortschritte zu befestigen.

Aber auch noch von einer andern Seite her wurde ich gewiesen, jene Publikationen so einzurichten, wie es geschehen ist, und überdies mit dem Erstlinge derselben möglichst zu eilen, — beides eben im Interesse der „Allg. Bestimmungen" selbst. Als durch das neue Volksschulreglement, wie ich lebhaft gewünscht hatte, die Vollzahl der Lehrfächer eingeführt wurde, während doch die notwendigen Vorbedingungen ignoriert waren — nämlich die Grundsätze der organischen Gliederung des Lehrplans und jene unerläßlichen Forderungen, welche ein gründliches Lernen an das Lehrverfahren stellt: da sah ich voraus, daß bei der traditionellen Lehrweise und der traditionellen Schulaufsicht unvermeidlich ein greuliches Stoffübermaß nebst dem obligaten Hetzen, Stopfen, Plagen und Seufzen hereinbrechen würde.*) Ich sah ferner voraus, daß dann viele Lehrer, und wohl gerade die besseren zuerst, bald dieses Stopfens und Plagens leid werden, aber dieweil ihnen die wahren Quellen des Übels unbekannt wären, den Grund in den hinzugekommenen Realien suchen würden, also

*) S. das Nähere in der Schrift: „Der didaktische Materialismus".

gerade da, wo das Hauptverdienst der „Allg. Bestimmungen“ liegt, mit dem dieselben stehen und — fallen. In der That, das neue Unterrichtsgesetz bedurfte dringend des Schutzes und der Stütze — vom ersten Tage an, aber nicht sowohl wegen der Stärke seiner Gegner, als wegen der großen methodischen Mängel, welche an den gewonnenen Fortschritten hingen, und wegen der Schwäche seiner Freunde gerade auch im Lehrerstande. Darum beeilte ich mich, wenigstens diejenigen Kollegen, welche durch meine Feder erreichbar wären, auf die wahren Quellen der ihnen drohenden oder bereits fühlbaren Übel aufmerksam zu machen — zuerst durch die Hauptschrift, die „Grundlinien“, und dann fortgesetzt durch die folgenden Abhandlungen. Ich durfte zuversichtlich hoffen, daß schon die „Grundlinien“ denjenigen Lehrern, welche dieses Schriftchen einer näheren Beachtung würdigten, einen zwiefachen Dienst leisten würden. Einmal war ihnen durch den Aufschluß über die eigentlichen Ursachen der anrückenden Stoffüberbürdung guter Rat angeboten, wie sie sich (durch bessere Einrichtung des Lehrplans u. s. w.) wider jenes Übel schützen könnten, soweit es die obwaltenden Umstände überhaupt zuließen. Das wollte in solcher Lage viel bedeuten, und schon diese Wirkung allein war wohl des Schreibens wert. Zum andern: wenn jenen Kollegen der wahre, tiefere Sitz der Mängel in den „Allg. Bestimmungen“ wirklich klar wurde, dann blieben sie auch davor bewahrt, durch bloßes Lamentieren über das Lehrstoffübermaß (infolge des eingeführten Realunterrichts) den in der Vollzahl der Lehrfächer glücklich errungenen Fortschritt, der die Verbindung aller weiteren Fortschritte bildet, wieder untergraben zu helfen, — wie dies leider anderwärts aus Unkenntnis, wenn auch vielleicht in guter Meinung, nur zu überreich geschehen ist. Daß diese beiden Wirkungen der „Grundlinien“, wo sie wirklich eintraten, eben auch den „Allg. Bestimmungen“ zu gute kommen mußten, sagt sich von selbst.

Fragt man nach dem Erfolge der vorbeschriebenen zehnjährigen Bemühungen, so läßt sich, was den Lehrerstand betrifft, allerdings sagen, daß diese Arbeit nicht vergeblich gewesen ist. Wie aus öffentlichen Zeugnissen in Schulblättern und Konferenzen, und außerdem aus vielen Privatzuschriften hervorgeht, giebt es bereits eine nicht geringe Zahl von Lehrerkreisen, welche den in den „Grundlinien“ u. s. w. entwickelten methodischen Grundsätzen in allem Wesentlichen zustimmen. Daneben giebt es freilich auch noch sehr viele Lehrer, welche nur die symptomatischen Übel kennen und darum lediglich die bekannte Klageformel vom Stoffübermaß still oder laut herseufzen; und vielleicht ist die Zahl derjenigen nicht geringer, welche die Mängel der hergebrachten Methode (im Lehrplan und Lehrverfahren) auch nicht einmal fühlen, mithin die darin liegende Gefährdung der

„Allg. Bestimmungen" nicht merken, obgleich sie ihnen in dem Schicksale der ein- und zweiklassigen Schulen deutlich vor den Augen steht, — oder gar aus Indolenz sich gar nicht um diese Gefahr bekümmern. Im Blick auf diese Lehrerkreise muß allerdings dringend gewünscht werden, daß bald zahlreichere und tüchtigere Kräfte zum Schutze der guten Sache mit eintreten möchten. — Was sodann die Schulbehörden betrifft, so ist meines Wissens in den seit 1872 ergangenen Unterrichtsverfügungen keine Andeutung vorgekommen, daß die von mir vertretenen Grundsätze des Lehrplans und des Lehrverfahrens dort Gehör und Anklang gefunden hätten. In den Kreisen der offiziellen Methodik scheinen sonach meine im Laufe dieser zehn Jahre erschienenen didaktischen Schriften, obwohl sie gerade zum Schutze der durch die „Allg. Bestimmungen" gewonnenen Fortschritte gemeint waren, nichts anderes als „die Stimme eines Predigers in der Wüste" gewesen zu sein.

Bei dieser Lage der Dinge war klar, daß, wenn noch andringlicher als bisher an die hochnötige Fortbildung der „Allg. Bestimmungen" gemahnt werden sollte, dann der Weg der direkten Kritik betreten werden mußte. Aus naheliegenden Gründen hätte ich diese Aufgabe am liebsten anderen, rüstigeren Kräften überlassen. So war auch mein Entschluß. Da wurde mir durch eine besondere Veranlassung diese beschwerliche und unliebsame Schlußarbeit doch unter die Hände geschoben. Ein heimatlicher Lehrerkreis ersuchte mich zu Anfang der letzten Landtagssession, für einen gewissen Zweck — von dem hier nicht weiter zu reden ist — eine Denkschrift zu verfassen. Das ist geschehen. Als Manuskript hat der Aufsatz leider nichts genützt. Da er nun doch einmal geschrieben war, so dachte ich, man könne versuchen, ob er nicht im Druck etwas mehr Nutzen zu stiften vermöchte. In der vorliegenden Abhandlung haben die Leser jene Denkschrift vor sich; nur ist das ursprüngliche Manuskript stellenweise erweitert und dann im vierten Abschnitte durch die entsprechende eingehende Beleuchtung der „Allg. Bestimmungen" ergänzt worden.

„Ob aber in der obigen Vorführung so zahlreicher Mängel und Schwächen der „Allg. Bestimmungen" nicht auch eine starke Anklage steckt?" — Nun, wenn das einer meint, dann möchte ich wissen, wo denn auf preußischem Boden diejenigen sind, welche sich moralisch berechtigt fühlen, eine solche Anklage zu erheben. Die Anhänger der Regulative unzweifelhaft nicht. Und die übrigen? Sie werden sich erst zu besinnen haben, was denn aus ihrer Mitte vor 1872 dafür gearbeitet worden ist, daß bei der Abfassung der neuen Lehrordnung jene Fehler nicht hätten vorkommen können. Die Sache liegt doch, wie die vorauf-

gegangenen Erörterungen gezeigt haben, einfach so. Alle Mängel, welche oben vom Standpunkte der Theorie des Lehrplans in den „Allg. Bestimmungen" nachgewiesen wurden, — sie sind nichts anderes als ein Erbteil aus alter Zeit, das unbesehens aus den Regulativen in die neue Lehrordnung herübergenommen wurde. Wie war das auch anders zu erwarten? In der Regulativ-Ära haben die Seminare ohne Zweifel recht fleißig ihre praktische Arbeit gethan — in der Weise, die ihnen vorgeschrieben war. Daß aber damals aus ihrer Mitte irgend welche Anregung und Bemühung zur Fortbildung der Theorie des Lehrplans ausgegangen wäre, — davon ist wenigstens in der litterarischen Öffentlichkeit nichts bekannt geworden.

Was mir bekannt geworden ist, besteht lediglich darin, daß dort mein Dringen auf einen einheitlichen Lehrgang im Religionsunterricht auf mehrfachen ausdrücklichen Widerspruch stieß und meine Empfehlung des vollen Litteraturprincips im Sprachunterricht ignoriert wurde. Wenn nun die Stellen, von wo die Fortbildung der Volksschul-Methodik in erster Linie erwartet werden muß, damals wenigstens hinsichtlich der Theorie des Lehrplans dem konservativen laisser-aller huldigten — vom Lehrverfahren wollen wir diesmal nicht reden — was ließ sich dann von minder berufenen Stellen erwarten? Die mit Aktenarbeit belasteten Schulräte und die Parlamentarier darf man doch nicht für diese wissenschaftlich-pädagogische Aufgabe in Anspruch nehmen. Dazu waren Herbarts Psychologie und Pädagogik damals, wie schon lange vorher auf den preußischen Universitäten wie geächtet, — Magers Schriften vergessen, auch unter den Volksschullehrern ohnehin wenig bekannt geworden, — und Zillers erstes didaktisches Werk („Grundlegung" ꝛc.) erschien erst 1865, um vorab auf längere Zeit zum Ladenhüten verurteilt zu bleiben. Daß unter diesen Umständen die einsame Stimme eines einfachen Schulblattschreibers bei den Unterrichtsgesetzgebern hätte ernstliche Beachtung finden sollen, darf billigerweise vollends nicht beansprucht werden. — Erst 1872 kam bekanntlich wieder etwas mehr Bewegung in die pädagogische Gedankenwelt. Hier muß aber daran erinnert werden, was häufig übersehen wird, daß in der ministeriellen Volksschul-Konferenz alle methodischen Fragen ausdrücklich von der Verhandlung ausgeschlossen waren.*) Es ist

*) Nur zuweilen wurden einzelne methodische Punkte, z. B. beim Religionsunterricht, gleichsam im Vorbeigehen kurz berührt. In dieser Weise versuchte ich daher beim Verhandeln über die Realien auch etwas aus der Theorie des Lehrplans einzuflechten. Das oben mitgeteilte Schema der Lehrfächer, welches auf ihr unterrichtliches Ineinandergreifen symbolisch hindeutet, war bereits dargelegt. Als aber meine Auseinandersetzung dazu überging, die wichtigsten Lehr- und Lernoperationen

wirklich ganz naturgesetzlich zugegangen, wenn die „Allg. Bestimmungen“ hinsichtlich der Theorie des Lehrplans genau in die Fußstapfen der Regulative getreten sind. Soll nun dieserhalb ein Vorwurf erhoben werden, so darf man ihn gewiß nicht ausschließlich an die nächsten Autoren der neuen Lehrordnung adressieren, nicht einmal vornehmlich; vielmehr haben noch sehr viele andere ehrenwerte Leute — oben und unten, rechts und links — darauf Anspruch, ganz besonders in den Seminarien.

Ein anderes wäre es, wenn davon die Rede sein soll, warum seitdem ein ganzes langes Jahrzehnt hat dahingehen können, ohne daß an jenen zahlreichen Mängeln der „Allg. Bestimmungen“ auch nur ein Titelchen gebessert worden ist. (Bei den konservativen Regulativen wurde schon nach fünf Jahren — unter dem Minister v. Bethmann-Hollweg — eine Revision vorgenommen.) Daß jene Mängel nicht genügend zur Sprache gebracht worden seien, kann, wie die obigen Mitteilungen bewiesen haben, jetzt nicht mehr geltend gemacht werden. Überdies steht diese mahnende Stimme, die zur Zeit der Regulative freilich eine sehr einsame war, schon längst nicht mehr allein. Im Verlaufe der letztern neun Jahre haben sich zu dem Ev. Schulblatte noch drei neue pädagogische Zeitschriften gesellt, welche die Grundsätze des organischen Ineinandergreifens der Lehr-

---

zu charakterisieren, um dadurch den Sinn jener schematischen Gruppierung der Lehrfächer zu zeigen und namentlich die gegenseitige Unterstützung von Sach- und Sprachunterricht zu empfehlen, — da bemerkte der Vorsitzende, daß die Konferenz auf die Methodik nicht eingehen dürfe, sondern diese Fragen den Technikern überlassen müsse. Natürlich that es mir sehr leid, auf den berührten, so tief eingreifenden Fragekomplex nicht eingehen zu können; allein ich mußte anerkennen, daß der Herr Minister von seinem Standpunkte aus recht hatte. Aber auch davon abgesehen, — welcher praktische Erfolg wäre von der weiteren Auseinandersetzung zu erwarten gewesen, da ein Thema, wozu ein Buch erforderlich ist, sich ja nicht in einer Konferenzrede abhandeln läßt? Nach Lage der Dinge würde etwa eine Weile darüber kreuz und quer disputiert worden sein — mit dem mutmaßlichen Ergebnis, daß die von mir vertretene Ansicht doch schließlich ganz einsam gestanden hätte. In der That schienen auch die Schriftführer meinen bezüglichen Bemerkungen so wenig Bedeutung beigelegt zu haben, daß in dem Protokoll nichts davon erwähnt wurde, nicht einmal das leicht behaltbare Lehrplans-Schema. Nur in einem Berichte, den eine Berliner Zeitung damals über die betreffende Sitzung brachte, fand sich auch die kurze Notiz, daß ich eine „sinnige“ Gruppierung der Lehrfächer vorgeführt hätte. Ja wohl, — „sinnig“; aber was war ihr Sinn? Der hatte eben nicht verständlich dargelegt werden können. In der That würde es mich recht gefreut haben, wenn wenigstens jene „sinnige“ Gruppierung der Lehrfächer durch einen glücklichen Zufall in die „Allg. Bestimmungen“ hineingespielt worden wäre; denn ich möchte glauben, daß dann manche nachdenksame Leser diesem Fingerzeige in die organische Gliederung des Lehrplans aus eigenem Antriebe weiter nachgegangen sein würden.

fächer mit Entschiedenheit vertreten.*) Auch sind in manchen andern Schulblättern wiederholt Artikel aus derselbigen didaktischen Anschauung heraus erschienen. Für die rasch zunehmende Verbreitung dieser Anschauung zeugt ferner — was in meinen Augen ein besonders erfreuliches Zeichen ist — daß Zillers „Grundlegung", worin dieselbe zuerst in wissenschaftlichem Zusammenhang entwickelt wurde, nach überstandener Winterperiode so schnellen Absatz fand, daß das Werk jetzt schon seit längerer Zeit auf eine neue Auflage wartet. An deutlichen und mannigfaltigen Zeugnissen wider den Standpunkt, aus dem die beklagten Irrtümer der „Allg. Bestimmungen" entsprungen sind, hat es sonach nicht gefehlt. Auch sind die praktischen Folgen jener Irrtümer längst vielen Lehrern an den Lernresultaten sichtbar und dazu auch häufig noch auf anderem Wege übel fühlbar geworden. Wenn daher jemand ob des langen zehnjährigen „konservativen" Gehenlassens der Schulbehörde jetzt nicht mehr bloß klagen zu dürfen glaubt, so weiß ich leider nichts dagegen zu sagen — wenn nicht etwa der oben erwähnte Umstand als Entschuldigung gelten kann, daß die Pädagogik nun einmal die gehorsame Dienerin der Politik sein muß. Nur fragt es sich wieder, an welche offizielle Adresse die Anklage gerichtet werden soll. Ich kann also nur wiederholen: soll ein Vorwurf erhoben werden, dann verlangt jedenfalls die Billigkeit, daß er unter die Vielen, welche darauf ein Anrecht haben, proportional verteilt werde.

Doch lassen wir dieses Kapitel. Reden wir lieber davon, was um der Schule und der Lehrer willen für die Sache selbst zu wünschen und von der Schulbehörde zu erbitten wäre.

Jedenfalls nicht eine sofortige befehlsmäßige Einführung der oben besprochenen Lehrplans-Grundsätze. Das Oktroyieren thut auf dem methodischen Gebiete nicht gut. Es giebt noch eine beträchtliche Anzahl von Lehrern, welche teils mit jenen Grundsätzen nicht hinlänglich bekannt, teils über den einen oder andern Punkt noch nicht mit sich selbst im reinen sind. Hier haben zunächst die Seminarien ihre Aufgabe. Wer im Realunterricht seinen kompendiarischen Leitfaden nicht missen will, der behalte ihn, bis er es leid ist, und das Übermaß der Grammatik dazu. Und wer im Religionsunterricht und in den beiden Realgebieten lieber die herkömmlichen vielen Lehrgänge hat als einen einheitlichen, der behalte sie samt dem obligaten Stoffübermaß ebenfalls, bis er ihrer überdrüssig wird.

*) 1. „Deutsche Blätter für Unterricht und Erziehung", von Mann, Langensalza.
2. „Pädagogische Studien", von Dr. Rein, Seminardirektor in Eisenach.
3. „Die Erziehungsschule", von Dr. Barth, Schuldirektor in Leipzig.

Unser Wunsch kann daher nur dahin gehen, daß die Bahn des gewiesenen Fortschrittes frei gegeben werde — für diejenigen, welche sie betreten wollen. Es wird sich dabei vornehmlich um die zwei Punkte handeln, wo bestimmte schulregimentliche Hindernisse im Wege stehen:

1. um Zulassung der vollen gegenseitigen Unterstützung von Sach- und Sprachunterricht — wozu dann namentlich gehört, daß anstatt des realistischen „kleinen Leitfadens" ein Realbuch mit ausführlicher Darstellung gebraucht und die Grammatik zu Gunsten der Onomatik entsprechend ermäßigt werden darf;
2. um Zulassung eines einheitlichen Lehrganges in den drei sachunterrichtlichen Fächern — also auch im Religionsunterricht.

Die übrigen Konsequenzen der vier Grundsätze haben dann von selbst freien Weg, da ihre Ausführung fast ganz dem Lehrverfahren zufällt.

In einen kurzen Satz gefaßt, heißt das: **Freiheit** für die bezeichneten methodischen Fortschritte — zur Vertiefung der **intellektuellen** und **Gesinnungsbildung**.

Ob dieser Wunsch bald in Erfüllung gehen kann, weiß ich nicht. Ich will nicht prophezeien, denn es ist doppelt und dreifach mißlich auf einem Gebiete, dessen Entwicklung und Wege von fremden Mächten abhängig sind. Darf man davon absehen, dann ist mir unzweifelhaft: bevor das jetzt beginnende zweite Jahrzehnt zu Ende gegangen ist, werden die genannten Grundsätze aus der Theorie des Lehrplans in allen preußischen Seminarien gelehrt und in allen bessern Volksschulen in Übung sein — sei es mit Willen der „Allg. Bestimmungen", oder ohne sie. Die Regulative, die nicht reformiert sein wollten, haben nur noch acht Jahre über das erste Jahrzehnt hinaus bestanden.

Es hat mir einst tief in die Seele geschnitten, als bei einer Verhandlung in der ministeriellen Schulkonferenz der Autor der Regulative erregt herausstöhnte: „Es rast der See und will sein Opfer haben." Ich dachte dabei an diejenigen, welche seine Protektion genossen, aber nichts dazu gethan hatten, um dem Manne rechtzeitig aus seinen Irrtümern herauszuhelfen.

Inhalt der Gesammelten Schriften von F. W. Dörpfeld.

(Die schon erschienenen Schriften sind mit * bezeichnet.)

I. Band: **Beiträge zur pädagog. Psychologie.** 2,50 M., geb. 3 M.
*1. Über Denken und Gedächtnis. 5. Aufl. 2 M., geb. 2,50 M.
*2. Die schulmäßige Bildung der Begriffe. 2. Aufl. 50 Pf.

II. Band: **Zur allgemeinen Didaktik.** 3,20 M., geb. 3,80 M.
*1. Grundlinien einer Theorie des Lehrplans. Nebst dem Ergänzungs-Aufsatz: Die unterrichtliche Verbindung der sachunterrichtlichen Fächer. 2. verm. Aufl. 1,80 M., geb. 2,30 M.
*2. Der didaktische Materialismus. Eine zeitgeschichtliche Betrachtung und eine Buchrecension. 3. Aufl. 1,40 M., geb. 1,90 M.

III.—V. Band. Zur speciellen Didaktik.

III. Band: **Religionsunterricht.** 3,40 M., geb. 4 M.
*1. Religiöses und Religionsunterrichtliches. 2. Aufl. 2,20 M.
*2. Zwei Worte über Zweck, Anlage und Gebrauch des Enchiridions der biblischen Geschichte. 4. Aufl. 1,20 M.

IV. Band: **Realunterricht.** 2,30 M., geb. 2,80 M.
*1. Der Sachunterricht als Grundlage d. Sprachunterrichts. 1,80 M.
*2. Die Gesellschaftskunde, eine notwendige Ergänzung des Geschichtsunterrichts. 3. Aufl. 50 Pf.

V. Band: **Real- und Sprachunterricht.**
*1. Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterricht. 4. Aufl.
*2. Heimatkunde; Vorschläge und Ratschläge aus der Schularbeit.

VI. Band: **Persönlichkeit des Lehrers, Fortbild., Konferenzen 2c.**

VII. Band: **Schuleinrichtung.**
*1. Zwei pädagogische Gutachten. 2. Aufl. 1 M.

VIII. und IX. Band: **Schulverfassung.**

X. Band: **Aufsätze verschiedenen Inhaltes.**

*XI. Band: **Zur Ethik.** 1. Die geheimen Fesseln der wissenschaftlichen und praktischen Theologie. Ein Beitrag zur Apologetik. 2. Einige Grundfragen der Ethik. 3 M., geb. 3,60 M.

Hindrichs, E., Hauptl. in Barmen, **Rektor F. W. Dörpfeld**, sein Leben und Wirken und seine Schriften. Mit Porträt. 1,40 M., geb. 2 M.

Heimatkunde

und

Vorschläge und Ratschläge

aus der Schularbeit.

Von

Friedrich Wilhelm Dörpfeld.



Gütersloh.

Druck und Verlag von C. Bertelsmann.

1896.

Inhalt.

Land und Leute

in der Heimat und in der Fremde

oder:

Heimat- und Weltkunde.

Geographie und Naturkunde, Humanistik und Geschichte.

Ein praktisches Handbuch für den Unterricht in den sog. Realien
auf der Stufe vom 8. bis 14. Jahre.

I. Teil: Geographie.

(Bezüglich der übrigen Teile vergleiche man das Vorwort zu diesem Bande.)

Inhalt.*)

Erste Hälfte: Das Land (in der Heimat und in der Fremde).

I. Teil: Die **Gestalt** des Landes (Geographie).

II. Teil: Die **Natur** des Landes (heimatliche Naturkunde).

Zweite Hälfte: Die Leute (vorzugsweise in der Heimat).

I. Teil: Der **Mensch** und das derzeitige menschliche **Leben** (Humanistik).

II. Teil: Die **früheren Zustände und Vorgänge** im menschlichen Leben (Geschichte).

Inhalt des I. Teils.

Die Gestalt des Landes (Geographie).

I. Der heimatliche Anschauungskreis (Schulbezirk).**)

A. Die natürliche Beschaffenheit des Bodens (physische Geographie).

1. Lektion: Die vier Himmelsgegenden (Orientierung).
2. Lektion: Figur und Größe des Anschauungskreises.
3. Lektion: Die hydrographische und orographische Beschaffenheit desselben.

---

*) Die „Heimat- und Weltkunde" oder die sogenannten „Realien" teilt man gewöhnlich in 3 Teile: Geographie, Naturkunde und Geschichte. Bei mir hat dagegen dieses Gebiet des Volksschulunterrichts 4 Teile, nämlich außer jenen dreien noch einen Teil, der die dermaligen Zustände und Verhältnisse des menschlichen Lebens beschreibt, und den ich einstweilen faute de mieux „Humanistik"[1]) nennen möchte. Der Beweis dafür, daß dieser Teil ebenso nützlich und ebenso nötig ist wie irgend ein anderer, wird an seinem Orte zur Genüge geliefert werden. Zum vorläufigen Verständnis sei hier nur bemerkt, daß die „Humanistik" in folgende 5 Abschnitte zerfällt:

1. Der Mensch nach Leib und Seele (Anthropologie). (1. Mos. 1, 26, 27.)
2. Die menschliche Arbeit (Volkswirtschaft). (1. Mos. 1, 28.)
3. Die menschlichen Gesellschaften (Socialistik). (1. Mos. 2, 18.)
4. Die Lebensweise und die Sitten (Ethnographie).
5. Die geistige Kultur (Religiosität, Sittlichkeit, Bildung).

**) Die Lektionen aus der Heimatgeographie gehören dem sachlichen Inhalte nach eben so gut in die Oberklasse wie in die unteren Klassen: nur die Behandlung muß auf den verschiedenen Stufen verschieden sein, auch kann nicht der gesamte geographische Inhalt dieser Lektionen schon in den unteren Klassen durchgenommen werden.

Die in den nachfolgenden Blättern dargelegte methodische Behandlung hat vornehmlich die 3. und 2. Klasse einer vierklassigen

[1]) **Anm. des Herausg.** Später hat Dörpfeld dafür die Bezeichnung Gesellschaftskunde gewählt; vgl. den IV. Band, dem wir diese neue und reife Arbeit einverleibt haben.

B. Die Kulturbeschaffenheit des Bodens (politische Geographie im rechten Sinne).

4. Lektion: Die Kulturbeschaffenheit d. h. die Veränderungen in seiner Beschaffenheit, welche durch die Menschen hervorgerufen worden sind.
5. Lektion: Das kartographische Zeichnen.

II. Die Ferne oder die weite Welt.

A. Die Lektionen für die Mittelstufe resp. für die II. Klasse einer vierklassigen Schule.

6. Lektion: a) Wiederholung und Vervollständigung der Heimatkunde.
   b) Die Erdoberfläche als Ganzes oder die Erdkugel: die Erdteile und Hauptmeere.
7. Lektion: Europa: die Länder, etliche Meeresteile, Flüsse und die Hauptstädte.
8. Lektion: Biblische Geographie: Vorderasien, Ägypten und Palästina.

B. Die Lektionen für die Oberklasse.

1. Lektion: Wiederholung und Vervollständigung der Heimatgeographie.
2. Lektion: Wiederholung der Lektionen 6 und 7 — nebst einigen wenigen Ergänzungen.
3. Lektion: Wiederholung der Lektion 8 — mit Vervollständigung der Geographie von Palästina, dazu: Missionsgeographie.
4. Lektion: Deutschland — der norddeutsche Bund — Preußen (nur das Allernotwendigste).
5. Lektion: Das Flußgebiet des Rheins (genauer, — besonders in hydrographischer und orographischer Hinsicht).
6. Lektion: Die Rheinprovinz — der Regierungsbezirk Düsseldorf (Anschluß an die Heimat).

Geographie.

IV. Klasse (Unterklasse einer vierklassigen Schule).

1. **Heimatsgeographie** (der Anschauungskreis):
   A. Wupperfeld,
   B. Barmen,
   C. Barmen und die nächsten Orte.

20 Stunden.

2. **Biblische Geographie:**

	A. Geschichtliche Lokalitäten.	B. Ergänzungen (Länder).
A. Test. a) Urzeit:	Ararat	Armenien
b) Patriarchen:	Ur, Haran	Mesopotamien (Chaldäa)
	Sichem, Bethel, Hebron (Mamre)	Kanaan, Syrien
	Ägypten	Ägypten

Schule im Auge. Was von dem geographischen Inhalte für die 2. und für die 1. Klasse aufzusparen ist, wird der Lehrer nach den eingestreuten Winken und zumal nach einem eigenen praktischen Versuche leicht zu treffen wissen.

	Jordanthal, Sodom, Gomorra	— Jordan, totes Meer
	Morija, Bersaba	
	Geb. Seir, Jabok	Arabien

10 Stunden.

N. Test. a) Jugendzeit:	Nazareth, Bethlehem, Jerusalem	Prov.: Judäa, Samaria, Galiläa
b) Lehrzeit:	Kana, See Genezareth, Nain, Kapernaum	
c) Leidenswoche:	Bethanien, Ölberg, Gethsemane, Golgatha	Plan von Jerusalem
d) Auferstehung:	Tiberias	

10 Stunden.

Geographie.

III. Klasse.

1. **Heimatsgeographie** (Anschauungskreis und Umgebung):
   A. Barmen (Wiederholung).
   B. Barmen und die nächste Umgebung (Wiederholung).
   C. Die bekannten Orte des nieder-bergischen Landes.

10 Stunden.

2. **Globus** (alte Welt):
   a) Erdteile: Europa, Asien, Afrika.
   b) Meere: atlantisches Meer, indisches Meer, mittelländisches Meer, nördliches Eismeer, südliches Eismeer, großes Meer.

6 Stunden.

3. **Biblische Geographie:**
   A. Vorder-Asien — nebst Ägypten (Übersicht): Wiederholung und Ergänzung:
   a) Länder: Kleinasien, Armenien, Mesopotamien, Syrien, Kanaan, Arabien, — Ägypten.
   b) Flüsse: Euphrat, Tigris, — Jordan.
   c) Gebirge: Ararat.
   d) Meere: kaspisches Meer, schwarzes Meer, mittelländisches Meer, indisches Meer, — totes Meer.

5 Stunden.

   B. Kanaan (geschichtliche Lokalitäten): wie Klasse II, dazu:
   Moses und Israel: Sinai (Horeb), — rotes Meer (Schilfmeer), — Amalek, Edom, Moab, Arnon, Nebo, Gefilde Moab, — Jericho, Gibeon, — Verteilung des Landes: Juda, Benjamin, Ephraim.

9 Stunden.

N. Test.: wie Klasse V, dazu:	Ergänzung.
Phönizien,	das römische Reich: a) die vorderasiatischen Länder, b) Ägypten und Nordafrika, c) Griechenland, Italien, Spanien und Portugal, Frankreich, Großbritannien.

10 Stunden.

Erster Teil.

Die Gestalt des Landes (Geographie).

I. Der heimatliche Anschauungskreis.

A. Die natürliche Beschaffenheit des Landes.

1. Lektion: Die vier Himmelsgegenden (Richtungen), — Orientierung.

a) Andeutung des Lehrmaterials:

Die Stelle, wo die Sonne aufgeht (im Frühjahr und Herbst) = Ostpunkt (Morgen); — wo sie untergeht = Westpunkt (Abend). Beide Punkte durch eine gerade Linie verbunden, dann durch diese Linie eine zweite auf unserem Standpunkte rechtwinkelig gelegt, nun das Gesicht nach Morgen (Osten, Orient) gerichtet: so zeigt die Linie nach rechts den Mittagspunkt (Süden) und die Linie nach links den Mitternachtspunkt (Norden).

[Bemerkung. Der Lehrer gebrauche anfänglich nur die deutschen Ausdrücke: Morgen, Mittag u. s. w. Die fremden Worte: Osten, Süden u. s. w. können später nach und nach eingeführt werden. Er mache aber darauf aufmerksam, daß die Namen: Morgen, Abend u. s. w. sowohl die Zeit bezeichnen, wann die Sonne aufgeht, untergeht u. s. w., als auch den Ort, wo sie aufgeht u. s. w.]

b) Anwendung des Gelernten:

1. Wenn man mittags sein Gesicht nach der Sonne hin richtet, — welche Himmelsgegend liegt dann zur Linken? zur Rechten? vorwärts? hinterwärts?

Wenn das Gesicht nach Abend gekehrt ist, — wo liegt dann Morgen? Mittag? Mitternacht?

Wenn man abends nach dem Polarstern hinblickt, — welche Himmelsgegend liegt dann zur Rechten? zur Linken? hinterwärts?

2. Wo hinaus fällt der Schatten, wenn die Sonne im Süden steht? wenn sie aufgeht? wenn sie untergeht?

Wo steht die Sonne, wenn der Schatten fällt nach Abend? nach Morgen? nach Mitternacht?

3. Warum hat man eine Windfahne (einen Hahn u. dgl.) auf dem Hause oder Turm? —

Woher kommt der Wind (und wohin geht er), wenn der Hahn nach Osten sieht? wenn der Windpfeil nach Süden zeigt? u. s. w. Wie heißt in jedem Falle der Wind?

Wie steigt der Rauch aus den Schornsteinen, wenn kein Wind ist? — Wohin zieht er bei Ostwind? bei Westwind? u. s. w. — Woher kommt der Wind, wenn der Rauch zieht nach Norden? nach Westen? u. s. w.

Woher kommt der Wind, wenn der Hahn auf dem Turm nach dem und dem Orte (Hause rc.) blickt?

4. (Wechsel der Standorte.)

Innerhalb der Schulstube.

a) Wie liegt vom Mittelpunkt der Schulstube aus — diese Wand (oder Ecke)? jene Wand? — Wohinaus steht das Lehrerpult? der Schrank?

Wohinaus sitzt dieser Schüler? jener? ein dritter? ein vierter?

b) Wohinaus sitzt von dieser Stelle (eines Schülers) aus — jener Knabe? ein zweiter? u. s. w.

In der nächsten Umgebung der Schule:

a) Die Schule als Standort des Beobachters:

Wie liegt von der Schule aus — der Schulplatz? jenes Haus? u. s. w.

b) Irgend eine andere Stelle (Haus u. s. w.) als Standort: Wie liegt von dieser Stelle aus die Schule? jener Garten? u. s. w. Welches ist an jenem Hause die Ostseite? u. s. w.

In der weiteren Umgebung.

a) Der Schulort als Standpunkt: Wie liegt von unserm Orte jener Ort? jenes Feld? jener Wald? u. s. w.

b) Ein anderer Ort als Standpunkt: Wie liegt von jenem Orte aus unser Ort? jenes Feld? jene Brücke? u. s. w.

In welcher Richtung wandert einer auf dem Wege von Norden nach Osten? — von Osten nach Norden? Wie läuft die und die Straße von dieser Stelle bis zu jener? — In welcher Richtung fließt der Fluß (Bach) von diesem Punkt zu jenem? u. s. w.

2. Lektion: Der Anschauungskreis (Schulbezirk) nach Figur und Größe.

[Bemerkung. Der Lehrer muß sich einen bestimmt abzugrenzenden Bezirk aus seiner Gegend merken, der als Anschauungskreis gelten kann und soll. Ist der Schulbezirk nach seiner Größe dazu geeignet, desto besser. Ist derselbe aber nicht allen Kindern dieser Altersstufe genau genug bekannt, so darf der Lehrer zunächst nur einen Teil — die nähere Umgebung der Schule — vornehmen, und erst bei der 5. Lektion, wo das kartographische Zeichnen auftritt, am Schlusse den ganzen Schulbezirk in den Rahmen der Karte mit aufnehmen. Reicht dagegen die Anschauung der Schüler über die Grenzen des Schulbezirks hinaus — z. B. in den Städten —, so mag der Anschauungsbezirk etwas ausgedehnt werden. In allen Fällen muß er sich einen bestimmten Distrikt wählen und zwar so, daß die Grenzpunkte und Grenzlinien den Kindern leicht bezeichnet werden können.

Selbstverständlich muß der Lehrer diesen Distrikt nach Figur und Größe, in hydrographischer und orographischer Hinsicht, namentlich auch — was eine spätere Lektion fordert — in volkswirtschaftlicher und socialer Beziehung vorher genau kennen, und ihn für sich sorgfältig kartographisch gezeichnet haben. Jede Unsicherheit des Wissens auf seiner Seite geht beim Unterricht auf den Schüler über.

Da in der 5. Lektion, wo der Anschauungskreis gezeichnet werden soll, das Material der 2. Lektion noch einmal vorkommen muß — wenigstens der Hauptsache nach — so braucht der Lehrer hier noch nicht ängstlich dafür zu sorgen, alle einzelnen Stücke fest einzuprägen. Man läßt sie mehr nur Revue passieren, wobei jedoch auch ein bestimmter Unterrichtszweck festzuhalten ist, nämlich der, geographisch sehen und geographisch sprechen zu lernen. Es handelt sich mithin vornehmlich darum, den Schülern eine gute Zahl geographischer Ausdrücke verständlich und geläufig zu machen. Dies darf indessen nicht durch schulgerechte Definitionen geschehen. Der Lehrer soll dieselben ja wissen, aber der Schüler braucht sie nicht zu wissen. Schulgerechte Definitionen gehören in diesem Fache wie in den meisten andern Fächern nicht einmal auf die Oberstufe; um so weniger sind sie auf der Mittelstufe am Platze. Hier genügt es vollkommen, wenn der Schüler die Ausdrücke richtig zu gebrauchen versteht, d. h. wenn er weiß, das und das Ding nennt man so und so. Die Vorstellungen sind dann so weit geklärt, daß die Dinge bestimmt von einander unterschieden, nicht mehr verwechselt werden. Eine weitere Stufe ist die der deutlichen Vorstellungen; es ist die Stufe, wo man den Unterschied zwischen den Dingen nicht bloß gefühlsmäßig merken,

sondern auch gleichsam mit dem Finger darauf deuten, die Kennzeichen der Dinge angeben kann. Das will schon viel sagen, denn höher bringen es selbst die gebildeten Erwachsenen selten in solchen Gebieten, die sie nicht wissenschaftlich durchgearbeitet haben. Dies wird denn auch im Durchschnitt das Ziel des schulmäßigen Unterrichts in der Oberklasse sein, da die dritte Stufe des Erkennens, die der klaren Vorstellungen oder der eigentlichen Begriffe, eine streng wissenschaftliche Erfassung des Stoffes voraussetzt, dessen Probe die selbsterzeugten sachgerechten Definitionen sind.

In unserem Falle, wo es gilt, die Kinder der Mittelklasse innerhalb ihres Anschauungskreises geographisch sehen und sprechen zu lehren, besteht das Lehrverfahren einfach darin, daß man den Schülern das zu merkende Ding zeigt oder den Ort, wo es zu sehen ist, und ihnen dann den Namen sagt. Liegt gerade eine Reihe von ähnlichen Dingen vor, z. B. Bach, Fluß, Strom, — Pfuhl, Teich, Landsee, — Fußsteig, Fahrweg, Landstraße u. s. w., so versteht es sich von selbst, daß der Lehrer die unterscheidenden Merkmale kurz bezeichnet und seine Worte von den Kindern kurz wiederholen läßt. Auch empfiehlt es sich, später nachzufragen, ob die Unterschiede gefaßt sind. Man darf aber nicht so fragen: „Wodurch unterscheidet sich dieses Ding von jenem?“ — sondern umgekehrt, z. B. einfach: „Wie heißt ein fließendes Wasser, welches kleiner ist als ein Fluß? wie das, welches größer ist?“ — wobei dann schlechtweg nur der Name zu nennen ist. So wenigstens in der Regel. Je zuweilen mag der Lehrer auch die schwerere Frage probieren, aber er darf nie vergessen, welches die eigentliche Lektion ist, nämlich schlichtweg die Sache und ihren Namen zu merken.

Ich habe diesen letzteren Punkt mit Fleiß hervorgehoben, weil manche junge Lehrer, und vielleicht auch ältere, gar zu viel schon auf dieser Stufe mit Fragen nach den unterscheidenden Merkmalen sich abgeben. Das heißt hier, sich selbst und die Kinder quälen, die Zeit an Aufgaben verschwenden, die in ein späteres Alter gehören, und dagegen die Aufgabe versäumen oder ungenügend lösen, welche gerade vorliegt. Hier in der Mittelklasse heißt die Lektion — der Lehrer präge sich das ja unverlierbar ein —: neue Dinge, Eigenschaften, Verhältnisse und Vorgänge samt ihren Namen zu merken, sich diese Sach- und Wortvorstellungen sicher zu merken und einen reichen Vorrat davon zu sammeln. So soll das Wissen und die Sprache bereichert werden, nicht anders. Für das Andere wird später Rat werden, wenn die Sprache auf jenem Wege reicher und namentlich durch Lesen und Memorieren gewandter geworden ist.]

a) Die Figur des Bezirks.

Zunächst bezeichne der Lehrer die Stellen, welche als Grenzpunkte (Eckpunkte) der Bezirksfigur gelten sollten, und die Grenzlinien zwischen diesen Punkten. Läßt es sich machen, daß dabei ungefähr ein Rechteck oder Quadrat herauskommt, so ist dies desto besser, weil dadurch die Auffassung der Größe erleichtert wird. Nehmen wir diesen Fall an!

Fragen:

Wenn wir uns in die Mitte dieses Bezirkes gestellt denken, — welche Grenzlinie (oder welcher Eckpunkt) liegt nach Morgen? nach Abend? nach Mittag? nach Mitternacht? — Welches dieser Stücke liegt zwischen Morgen und Mittag? zwischen Mittag und Abend? u. s. w.

Umgekehrt: Nach welcher Himmelsgegend liegt die Grenzlinie zwischen dem und dem Eckpunkte? u. s. w. — Nach welcher Richtung liegt der und der Eckpunkt? u. s. w.

Welche beiden Grenzlinien sind am längsten? welche am kürzesten? Oder sind alle Grenzlinien gleich lang? — (Die Abschätzung geschieht nach dem Augenmaß.)

Welche Gestalt hat das Schulzimmer? (der Schulplatz und irgend eine andere naheliegende rechtwinkelige Fläche?) — sind die 4 Grenzlinien gleich lang, oder sind 2 länger und 2 kürzer?

Eine Fläche jener Art heißt Quadrat; eine Fläche dieser Art heißt Rechteck. — Wie viele Seiten haben beide? wie viele Ecken? — Winkel: wie viele Winkel? wie heißt diese Art der Winkel? — (Es wird vorausgesetzt, daß in dieser Klasse eine Zeit lang wöchentlich etwa eine Stunde ein geometrischer Anschauungsunterricht erteilt wird, — am besten mit dem Zeichnen verbunden. Sind in diesen Lektionen die obigen geometrischen Begriffe schon bekannt geworden, so hat der Lehrer in den geographischen Stunden eben keine Mühe damit; im andern Falle muß er die Ausdrücke kurz erläutern.)

Welche Form hat eine Fensterscheibe? das ganze Fenster? die Thür? die und die Wand? — die Oberfläche der Pultplatte? der Wandtafel? dieses Buches? eines Schreibheftes? der Schiefertafel? — Nennet noch andere Beispiele von Quadraten! von Rechtecken!

Welche Gestalt hat die Grundfläche unseres Bezirks? — (Er sei ein Rechteck): Welche Ausdehnung ist länger — die von Morgen nach Abend, oder die von Mittag nach Mitternacht? — die weitere Ausdehnung heißt Länge; die kürzere Breite. — Zeige an den vorhingenannten Beispielen (Buch, Tischplatte u. s. w.) die Längenrichtung und die Breitenrichtung!

b) Die Größe des Bezirks.

Hier seht ihr ein Stäbchen (oder Lineal); es ist ein Fuß*) lang. Es ist durch Striche in 12 Teile geteilt; jeder Teil heißt ein Zoll. — Wie groß ist ein $1/2$, $1/4$, $1/3$ Fuß? wieviel Zoll haben 2, 3, 4, $2^1/_2$ u. s. w. Fuß? — Ein Schritt ist 2 Fuß lang; wieviel Schritte sind 6 Fuß? 8 Fuß? — Wieviel Fuß sind 3 Schritte? 5, 6 u. s. w. Schritte? 12 Fuß heißen eine Rute; wieviel Fuß hat $1/2$, $1/3$, $1/4$, $1/6$ Rute? wieviel Fuß haben 2, 3, 4 Ruten? u. s. w. — 24000 Fuß oder 12000 Schritte oder 2000 Ruten = eine Meile. [Die vorstehenden (wie die zunächst nachfolgenden) Rechenoperationen mit den Maßen müssen eigentlich im Rechenunterricht oder im geometrischen Anschauungsunterricht vorgekommen sein. Hier werden sie nur deshalb angedeutet, weil die geographische Lektion ihrer als Stütze bedarf.]

Eine Fläche, die ein Fuß lang und ein Fuß breit ist, ist ein Quadratfuß groß. Was ist nun ein □Zoll? eine □Rute? eine □Meile?

Messen wir jetzt die Länge und die Breite dieser Wandtafel! (Der Lehrer mißt mit seinem Fußmaße.) Wieviel Fuß ist sie lang? (3′), wie breit? (2′). — Berechnen wir jetzt die Größe der Fläche! Wenn die Fläche 3′ lang und 1′ breit wäre, wieviel □Fuß würde sie groß sein? (Der Lehrer zeichnet diese Quadrate an der Längenseite der Tafel.) Wenn sie 3′ lang und 2′ breit ist? (Der Lehrer zeichnet auch die zweite Reihe der 3 Quadrate.)

In derselben Weise zeige er jetzt an einer Figur von 1, 2 und mehr □Fuß, wie man die Zahl der □Zoll berechnet, — in derselben Weise d. h. durch Zeichnen von □Zoll-Reihen in die Figur, so daß das Rechnen eben nur ein Zählen ist.

Jetzt wird die Bodenfläche der Schulstube gemessen und berechnet. Sie sei 25′ lang und 20′ breit, — wieviel □Fuß enthält sie? — Der Schulplatz: er sei 40′ lang und 20′ breit; wie groß ist er? — Die Grundfläche des Schulhauses: 50′ lang und 25′ breit; wie groß? Wievielmal so groß als die Wandtafel ist: der Fußboden? der Schulplatz? die Grundfläche des Schulhauses?

Sodann gebe der Lehrer die Länge und Breite eines rechtwinkeligen Gartens, Ackers, Waldes, — einer bekannten zusammenhängenden Reihe von Äckern erst in Fuß, dann in Schritten und Ruten an, und lasse die Größe (in □Fuß, □Schritten u. s. w.) berechnen; — weiter die Größe

---

*) Die alten Maße sind absichtlich unverändert beibehalten. S. das Vorwort.
Der Herausgeber.

dieser Grundstücke mit der Größe des Schulplatzes vergleichen. (Sehr nützlich ist bei allen diesen Messungen und Berechnungen von der Schultafel anfangend — eine vorhergehende Abschätzung der Länge, Breite und des Quadratinhaltes nach dem Augenmaß.)

Größe des ganzen Bezirks. Die Länge = ? (in Fuß, Schritten, Ruten, Meilen); die Breite = ? — Wieviel □Fuß, □Schritte u. s. w. enthält er? (Ist der Bezirk gebirgig, so wird angenommen, er bilde eine ebene Fläche. Der Unterschied zwischen dieser hypothetischen und der wirklichen Größe kommt in der Oberklasse zur Sprache.) — Vergleichung der Größe des ganzen Bezirks mit den vorhin berechneten Flächen (Schulplatz, Acker u. s. w.).

[Es wurde oben angenommen, der Bezirk bilde ein rechtwinkeliges Viereck. Läßt sich der Anschauungskreis nicht in dieser bequemen Form abgrenzen — was in der Regel der Fall sein wird —, so braucht man doch nicht gänzlich auf die Berechnung (und Abschätzung) eines größeren Flächenraums zu verzichten. Innerhalb des großen Distriktes kann ja eine ziemlich große rechtwinkelige Fläche bezeichnet und an dieser die Berechnung vorgenommen werden. Die Größe des übrigen Flächenraumes wird dann nach des Lehrers Angabe einfach hinzugezählt. — Schließlich sei noch bemerkt, daß bei all den vorgekommenen Berechnungen (vom Schulplatze bis zum ganzen Bezirke) nicht blind gegriffene Zahlen, sondern die wirkliche Länge und Breite angegeben werden müssen. Der Lehrer muß sich eben vorher in den Besitz des statistischen Materials setzen, was auch ohne große Mühe geschehen kann. Im Notfalle helfe er sich durch ein Messen nach Schritten; dann kommt er dem richtigen Maße wenigstens nahe.

Aber noch eins. Wenn auch angenommen werden darf, daß die Kinder in ihrem Anschauungskreise manchmal umhergewandert und darum im allgemeinen darin bewandert sind, so wird doch häufig viel daran fehlen, daß sie die Dinge so genau gemerkt haben, um auf Fragen nach Figur, Richtung und Größe, oder nach hydrographischen und orographischen Objekten (die in der nächstfolgenden Lektion vorkommen), sichere Antworten geben zu können. Der Lehrer muß daher ihrem ungenügenden Wandern und Beobachten durch gemeinsame Beobachtungen zu Hülfe kommen und zu diesem Ende vor Beginn dieser 2. Lektion in Begleitung der Schüler einige geographische „Entdeckungsreisen" im Bezirke vornehmen, — selbstverständlich aber nicht mit dem ganzen Haufen auf einmal, sondern mit einzelnen Abteilungen. Es wird dabei nicht darauf ankommen, alles Mögliche besehen zu lassen, sondern den Kindern für das, was im nächstfolgenden Unterricht zur Sprache kommt, das Auge zu öffnen. Es müssen daher instruktive Stellen und Wege aufgesucht werden. Ist z. B. die

Gegend gebirgig, so wird es sich vor allem empfehlen, 3 bis 4 Höhenpunkte aufzusuchen, damit das Terrain von verschiedenen Seiten her sich darstellt. Nur so kann zuletzt das richtige Bild von der Konfiguration des Bezirks im Geiste des Schülers sich bilden. Während er nun unterwegs schon die Kinder auf vorkommende Einzelheiten aufmerksam macht und deren Namen sagt, wie Teich, Pfuhl, Sumpf, — Bach, Nebenbach, Quelle, — Erhebung, Hügel, Berg u. s. w., muß auf jenen Höhepunkten einiges auf der Orientierungslektion wiederholt werden, z. B. wie liegen vom augenblicklichen Standpunkte aus die und die Stellen? u. s. w. — Wie liegen vom Mittelpunkt des Gesichtskreises aus die und die Stellen? u. s. w.; — sodann ist namentlich auf die Richtung der vor Augen liegenden Thäler und Seitenthäler, auf ihre Enge oder Weite, auf die größere oder geringere Höhe der umgebenden Berge, auf ihre steile oder weniger steile Abdachung u. s. w. aufmerksam zu machen, — und endlich noch darauf hinzuweisen, wo Wälder (Hochwald und Niederwald), Äcker, Weiden und Wiesen sind. Diese Exkursionen mit den Kindern wollen mit aller Sorgsamkeit behandelt sein. Die ersten fünf Lektionen bilden das wichtigste Stück der Geographie, und hier wieder müssen die Ausgänge das eigentliche Fundament liefern; wo sie fehlen, da fehlt diesem Unterricht gar viel von seinem Charakter als Anschauungsunterricht. Man betrachte also die Exkursionen nicht als Zeitverschwendung; aber man behandele sie auch so, daß sie es nicht werden.]

3. Lektion: Die hydrographische und orographische Beschaffenheit des Bezirks.

a) Die Gewässer.

Auf Befragen des Lehrers wird von den Schülern angegeben, wo sich im Bezirk befinden:

α) stehende Gewässer,

β) fließende Gewässer,

wobei zugleich die nachstehenden einschlägigen Ausdrücke kurz zu erläutern sind; — NB. wenn das, was sie bezeichnen, im Anschauungskreise der Kinder wirklich vorhanden ist, oder leicht veranschaulicht werden kann.

Weiher (Teich), Landsee, — Meer;

Lache, Pfuhl, Sumpf, Moor, — (Bruch);

Quelle, Bach und Nebenbach, Fluß und Nebenfluß, Strom;

Wasserfall, — Mündung, — Graben, Kanal, — Schleuse, — Stauung (Schlacht oder Stiegde);

Ufer, rechtes und linkes, — Bett, — Damm (Deich), Überschwemmung;

Flußgebiet, Wasserscheide;

Gefälle; — das Wasser schleicht, strömt, wird reißend, stürzt (Wasserfall);

seicht, tief, — schiffbar, — Hafen;

Furt, Fähre, — Steg, Brücke;

Insel.

Zur Andeutung des Lehrverfahrens mögen einige Fragen hier stehen:

Wo befinden sich in unserem Bezirke Teiche (Weiher)? Wieviele im ganzen? — Welche sind am größten? in welchen ist das Wasser klar, in welchen trübe (schmutzig)? Warum? Wie nennt man diese letzteren? — Wozu können die Teiche (Sammelteiche) an fließenden Gewässern dienen? (z. B. zum Bewässern der Wiesen, oder zur Fischzucht, oder zu gewerblichen Zwecken) u. s. w.

Wie wandert einer, welcher neben dem Flusse in der Richtung geht, wohin der Fluß fließt (oder: welcher mit dem Wasser geht)? (abwärts). — Wie der, welcher gegen den Lauf des Wassers geht? (aufwärts). — Wenn man auf einer Brücke steht und flußabwärts schaut: wie nennt man dann das Ufer zur rechten Hand? das zur linken Hand?

Warum fließt das Wasser an einer Stelle schneller als an der andern? Wie muß überhaupt der Boden beschaffen sein, wenn das Wasser abfließen soll? — Wann fließt es gar nicht ab?

Wie heißen die Stellen, wo das Regenwasser auf Wegen und Straßen stehen geblieben ist? wo Wasser in größerer Menge sich ansammelt und keinen Abfluß hat? wo der Erdboden von stehendem Wasser so reich ist, daß man beim Betreten dieser Stellen tief hineinsinkt? u. s. w.

Welche kleineren Bäche fließen in jenen größeren Bach? Welches ist nun der Hauptbach? wie heißen die andern? — Wohin fließt das überflüssige Regenwasser (oder Brunnenwasser) an der und der Stelle? an jener Stelle? u. s. w. (Hier müssen viele Stellen und Flächen genannt werden.) Welchem Bache gehört also das überflüssige Wasser auf diesem Raume? auf jenem Raume? Jeder unserer Bäche hat mithin über eine gewisse Strecke Landes zu gebieten, daß ihm das überflüssige Wasser zufließe: wie weit reicht das Gebiet dieses Nebenbaches? wie weit jenes Nebenbaches? In welchen Hauptbach müssen diese mit ihrem Gebiet ihr Wasser abliefern? Welcher Bach ist demnach gleichsam das Haupt (der Gebieter, Oberherr) über diesen ganzen Raum? Welche Teile unseres Bezirks sind diesem Hauptbache unterthänig (oder: wie weit reicht sein Gebiet)? Wohin muß dieser Hauptbach selbst sein Wasser wieder abliefern? u. s. w. (Die genauere Abgrenzung der Bach- und Flußgebiete und der Wasserscheide ist erst beim Kartenzeichnen an seiner Stelle. Hier

handelte es sich bloß um das nötigste Kennen und Verstehen der betreffenden Ausdrücke.)

Wie breit ist der Hauptbach an der und der Stelle? der Fluß? — wie tief (durchschnittlich)?

Wie lang und breit ist jener Teich? der Landsee? — wie tief?

Wie rasch fließt das Wasser jenes Baches (oder Flusses) — schneller oder langsamer als ein Mensch gehen kann? (Merkzeichen: ein Papierschiffchen). — Warum ist die Oberfläche des Bachwassers nicht ganz eben?

b) Berge, Thäler, Ebene.

Andeutungen für das Lehrverfahren:

Welches sind die höchsten Punkte (Berge) in unserem Bezirke? — in unserem Gesichtskreise, wenn wir auf jenem Berge stehen?

Wo ist die niedrigste Stelle (eines Thales) im Bezirk? woher weiß man das, ohne zu messen? Wo sind Stellen (Berge) von mittlerer Höhe?

Wo befinden sich Anhöhen, welche nicht so hoch sind, daß sie Berge heißen könnten? wie nennt man dieselben? Wie unterscheidet sich ein Berg von einem Hügel?

An welchen Gegenständen nennt man den unteren Teil „Fuß"? (Tisch, Denkmal u. s. w.) Wie heißt der untere Teil eines Hügels oder Berges? Nennet Stellen (Häuser u. s. w.), die am Fuße jenes Berges liegen!

Wie nennt man die Seiten eines Berges oder Hügels? warum? — Welchen anderen Namen hat man für „Abdachung"? (Abhang). — Wie heißt die höchste Stelle eines Berges? wie die höchsten Punkte eines langgestreckten Berges? (warum?)

Wie heißt die Vertiefung zwischen zwei Bergen? Wie nennt man ein enges Thal? — Wo befinden sich in unserm Bezirke Hauptthäler? welche Neben- (Seiten-)Thäler haben sie? Wo ist jenes Thal am engsten? wo am weitesten (breitesten)? —

Welche Häuser oder Gehöfte unseres Bezirks liegen auf dem Gipfel eines Berges oder eines Hügels? welche auf einem Bergrücken? welche am Abhang? auf einer Abstufung des Berges? — Welche an der Nord-, Süd-Seite 2c. eines Berges? — im Thal (im Grunde)?

Welche Stellen (und welche Seiten) der Berge sind mit Wald bewachsen? wo mit Hochwald? wo mit Niederwald (Sträuchern und Heide)? — Wo hat man meistens die Äcker (Felder) angelegt? wo die Wiesen? — (warum?)

Auf diese Weise werden nach und nach die folgenden orographischen Ausdrücke erläutert. Wie oben schon bemerkt, muß der Lehrer, wenn

mehrere Ausdrücke vorgekommen sind, dieselben *an die Wandtafel schreiben* — aber in geordneter Reihenfolge — und sie später von den Schülern wiederholt (in derselben Ordnung) abschreiben lassen. Die Gipfel- und Abdachungsformen werden im Profil an die Tafel gezeichnet.

Erhöhungen: Hügel, Berg, — Gebirge;

Fuß des Berges, Abdachung (Abhang), Gipfel, Bergrücken;

steil, sanfte Abdachung, senkrecht abfallend, abgestuft, überhängend.

Vertiefungen: Thal, Schlucht, — Hauptthal, Nebenthal, Thalkessel, — Abgrund;

breites, enges, tiefes Thal;

Ebene.

Vergleichung der Höhen und des Gefälles (hier an einem bestimmten Beispiele):

Die Schulstube ist hoch = 14′.

Das Schulhaus bis zur Giebelspitze = 50′.

Der Kirchturm = 180′.

Fragen: Die Schulstube ist wievielmal so hoch als ein Mann ($5^1/_2$)? das Schulhaus wievielmal so hoch als die Stube?

Wieviel Schulhäuser müßten aufeinander gestellt werden, bis sie so hoch wären wie der Kirchturm? Wieviel Manneshöhen sind in der Höhe des Kirchturms enthalten?

Der Gipfel des *Barmer* Berges (im Süden) liegt ungefähr 500′ über dem Wupperfelder Kirchplatze: wieviel Kirchtürme müßten aufeinander gesetzt werden, bis die oberste Spitze dem Gipfel jenes Berges gleich wäre?

Über dem *Meeresspiegel* liegt:

Remscheid (Scheider Höhe) = 1172′.

Der Barmer Berg = 1001′.

Der mittlere Wasserstand der Wupper		Der mittlere Wasserstand des Rheins	
in Hückeswagen	= 764′	an der Wuppermündung	= 106′
am Rittershauser Bahnhof	= 492′	bei Düsseldorf	= 82′
am Barmer Bahnhof	= 474′	in Ruhrort	= 62′
in Sonnborn	= 404′	in Wesel	= 47′
an der Burg	= 281′	in Emmerich	= 31′
in Opladen	= 161′.	Rheinmündung ins Meer	= 0′.

Fragen: Wie hoch müßte ein Luftballon an der Rheinmündung (am Meer) steigen, um der Rheinhöhe bei Emmerich gleich zu sein? um der Rheinhöhe bei Ruhrort, zu Düsseldorf, an der Wuppermündung gleich zu sein? — um endlich der Höhe des Remscheider Berges gleich zu sein? —

Wieviel Fuß liegt Remscheid höher als der Barmer Berg? als Barmen? als Sonnborn? Burg? Opladen? Düsseldorf? Wesel? u. s. w.

Wieviel Fuß fällt die Wupper von Hückeswagen bis Barmen? bis Sonnborn? u. s. w. Wieviel Gefälle hat die Wupper von Barmen bis Elberfeld? Sonnborn? u. s. w.

Wieviel Gefälle hat der Rhein von der Wuppermündung bis Düsseldorf? u. s. w.

Der Wupperlauf von Rittershausen bis Elberfeld beträgt = ... Fuß; das Gefälle auf dieser Strecke ist . . . Fuß: wieviel beträgt die Senkung (das Gefälle) auf ein Fuß Länge? (So vergleiche man auch andere Strecken der Wupper und des Rheins.)

[Eine schöne und instruktive Arbeit wäre es, wenn ein paar Knaben eine Relief-Darstellung des Bezirks etwa an einem Sandhaufen auf dem Spielplatze versuchten.]

B. Die Kulturbeschaffenheit des Landes.

4. Lektion: Die Kulturbeschaffenheit des Bezirks, d. h. die Veränderungen an seiner natürlichen Beschaffenheit, welche durch die Menschen hervorgerufen worden sind.

Diese Veränderungen lassen sich nach ihrem Ursprunge und ihren Zwecken in folgende Gruppen ordnen.

Anstalten oder Einrichtungen durch und für

1. die Ansiedelung:
   - a) zum Wohnen und Bergen: Wohnhäuser, Zelte — Gehöft (Weiler), Dorf, Stadt —
   - b) zum Schutz wider Überschwemmung: Deiche (Dämme);
2. die Landwirtschaft:
   - a) urbarer Boden: Gärten, Äcker, Weiden, Wiesen; — — gepflegter Wald;
   - b) Gebäude: Scheune, Stall;
3. die Gewerbe:
   - a) Erdarbeiten: Bergwerke, Steinbrüche, Sandgruben, Torfgruben;
     am Wasser: Sammelteiche, Gräben, Stauungen (Schlacht), Schleuse (Schütt);
   - b) Gebäude: Werkstätten, Fabriken;
4. den Verkehr:
   - a) zu Lande — Wege: Fußsteig, Fahrweg, Landstraße — Eisenbahn, — (Tunnel, Viadukt) —
     Gebäude und Plätze: Wirtshaus, Gasthof, — Warenlager, Laden, — Markt;

b) am Wasser: Steg, Brücke, — Kanal, Hafen, Schleuse — Landungsplatz;

5. die gemeinnützigen Anstalten (durch Kirche und Staat, oder durch Privat-Gemeinschaften):
   a) für kirchliche Zwecke: Kirche, Kapelle, — Kloster, — Kirchhof;
   b) für Jugendbildung: Elementarschule, höhere Schulen, — Universität, — Fachschulen;
   Rettungs-, Taubstummen-, Blinden-, Blödsinnigen-Anstalt; — Tiergarten, botanischer Garten;
   Turnplatz, Schwimmanstalt, Reitschule.
   c) für Arme und Hilfsbedürftige: Armenhaus, Waisenhaus; —
   d) für die Verwaltung: Rathaus, Regierungsgebäude; —
   e) für den Kriegsschutz: Kaserne, Festungswerke, — Zeughaus; Exerzierplatz, Schießplatz;
   f) für den Rechtsschutz: Gerichtsgebäude, Gefängnis; —
   g) für die Gesundheitspflege: Apotheke, Krankenhaus, Irrenhaus; —

6. Anstalten für gesellige Zusammenkünfte und Vergnügungen: Gesellschaftshaus, Theater, Schützenzelt, Tanzsaal. —

[Bemerkung: Was in dieser Lektion zur Sprache kommen muß, ist in der vorstehenden Übersicht angedeutet. Selbstverständlich dürfen aber nur solche Dinge erwähnt werden, die im Bezirk zu sehen sind, — genauer: welche die Kinder entweder bereits gesehen haben, oder auf die man sie aufmerksam machen kann. Die Behandlung zielt hier nicht auf eine sorgfältig analysierende Betrachtung des einzelnen Objektes als eines isolierten einzelnen. Der vorliegende Unterricht ist zwar Anschauungsunterricht, aber nicht zu dem Zweck, um auf Fachwissenschaften (Häuser-, Wege-, Festungsbau, oder auf die Landwirtschaft und Technologie) vorzubereiten, sondern er ist der Anschauungskursus der Geographie. Diese beiden verschiedenen Gesichtspunkte haben manche sonst gute Handbücher für den Anschauungsunterricht, z. B. das von Harder, nicht streng genug auseinander gehalten, und darum die Kinder mit Betrachtungen und Untersuchungen behelligt, die hier gar nicht am Platze sind. Bei dem trefflichen Harder sieht in der That manche Lektion dem Inhalte nach so aus, wie wenn sie für die Vorbereitungsklasse dieser oder jener Fachschule bestimmt wäre. Man halte daher ja fest, was die Hauptsache ist, und sorge, daß sie an ihrem Orte recht gelernt werde. Überschüssiges, nicht dahin Gehöriges herbeiziehen, heißt nicht gründlich verfahren, sondern verwirren und den Gang aufhalten. Diese unzeitige und unechte Gründlichkeit gleicht einem wißbegierigen oder neugierigen Boten,

der unterwegs alles, was ihn interessiert, begucken will und schließlich mit seinem Auftrage zu spät kommt. Es ist aber bei dem geographischen Anschauungskursus noch ein besonderer Umstand im Spiel, der eine eingehende Betrachtung der Einzelheiten abweist: die Objekte dieses Gebietes stehen nämlich nicht unmittelbar vor den Augen der Kinder. Dieser Unterricht hat es daher nicht mit einem wirklichen Anschauen, sondern nur mit einer Repetition des bereits Angeschauten zu thun. Geht nun der Lehrer zu tief in die Sache ein — etwa so, daß ein Bauernhaus oder eine Werkstatt u. s. w. umständlich beschrieben werden soll — so riskiert er, von etwas Unbekanntem zu sprechen und dadurch an ein oberflächliches Denken zu gewöhnen, oder aber er verliert zu viel Zeit, wenn seine mündliche Beschreibung die Anschauung ersetzen will. In der vorliegenden geographischen Lektion erfordern die einzelnen Dinge nicht weniger und nicht mehr Zeit, als nötig ist, um sie voneinander unterscheiden und als für bestimmte Zwecke berechnet erkennen zu können; im weiteren ist die richtige Ordnung der Vorstellungen, wie die obige Übersicht sie giebt, eine große Hauptsache, und endlich, wie mehrfach bemerkt, das Sprechenlernen.]

Andeutung des Lehrverfahrens.

Fragen: Denken wir uns, in unserem Bezirke wohnten noch keine Menschen; stellen wir uns vor, wie es dann hier aussehen würde. Was würde vorhanden sein? Erstlich Quellen, Bäche, (Flüsse), Teiche, Landseen, Sümpfe u. s. w.; dann Berge und Thäler. Der Boden wäre bedeckt mit wildem Urwalde, hier und da mit Grasplätzen, Heide und Sumpf. So sieht es noch in manchen Gegenden aus, wo keine Leute hingewandert sind. Sehen wir nun zu, was alles durch die Menschen verändert worden, was neu hinzugekommen ist!

1. Wenn Menschen zuerst in eine Gegend kommen und da wohnen bleiben wollen, so sagt man: sie lassen sich dort nieder, — sie siedeln sich an. Um aber da bleiben zu können, müssen sie vor allem sich selbst und was sie bereits an Kleidern, Geräten und Lebensmitteln besitzen, vor Wind und Wetter zu schützen, zu bergen suchen. Was errichten (bauen) sie deshalb?

In der biblischen Geschichte haben wir auch von Leuten gehört, die keine Wohnhäuser hatten; es waren umherziehende Hirten, die keine festen Gebäude brauchen konnten (Abraham u. s. w.). Wodurch suchten diese sich und ihre häusliche Habe vor Wind und Wetter zu schützen? wie mochten diese Zelte aussehen? (woraus baute man sie?) Solche Hirtenvölker, die in Zelten wohnen, giebt es auch jetzt noch in einigen anderen Gegenden. Auch giebt es in manchen fernen Ländern Leute, die zwar

keine Zelte haben, aber auch nicht so feste und schöne Häuser wie wir, z. B. die Neger in Afrika; sie behelfen sich mit schlechten Wohnungen: die einen graben etwa ein Loch in die Erde, wie wenn wir einen Keller machen, und bedecken es mit Zweigen und Rasen (Dach), — das ist dann ihre Wohnung; andere schlagen vier oder mehr Pfähle (Pfosten) in die Erde, machen dann ein Dach darüber wie vorhin (die Höhlenbewohner) und Wände von geflochtenem Gezweige — etwa so, wie wenn wir einen Holzschuppen bauen, — und das ist dann ihr Haus.

Unsere Häuser sind fest und dauerhaft gebaut, damit sie lange Jahre stehen können; und damit sie bequem und zweckmäßig seien, haben sie mehrere Räume: Wohnstube, Schlafzimmer, Küche, Keller u. s. w. Warum ist der Keller unter der Erde? warum pflegt man in größeren Häusern nicht in der Wohnstube zu kochen, sondern in einem besonderen Raume? (wie heißt derselbe deshalb?) Warum ist auch in solchen Häusern das Wohnzimmer nicht zugleich Schlafzimmer? Warum hat man gewöhnlich auch noch eine besondere Vorratskammer? — In manchen Gegenden haben die Bauernhäuser keine Schornsteine; warum ist das nicht bequem? warum nicht nützlich? — Was thut man, um stets frisches Wasser nahe bei der Hand zu haben?

Hof. Die ersten ordentlichen Häuser in unserer Gegend waren wohl einzelne alleinstehende Bauernhäuser; — die Äcker, Wiesen ꝛc. lagen um jedes Haus herum. Wie nennt man ein solches Bauernhaus (samt seinen Ländereien)?

Gehöft (Weiler). Wie heißt eine Gruppe von mehreren (5, 10—15) Häusern? — In unserer bergischen Gegend nennt man eine solche kleine Gruppe nahe zusammenliegender Häuser ebenfalls „Hof"; woher kommt es, daß diese insgesamt den Namen behalten haben, den ursprünglich nur das einzelne Haus führte. (Güterteilung!)

Dorf — Kirchdorf, Marktflecken — Stadt.

(In unserer Stadt (Barmen) führen einzelne Stadtteile besondere Namen, z. B. Rittershausen, Heckinghausen, Wülfing, Stennert, Heidt, Selhof, Gemarke, Werth, Westkotten u. s. w. Vor 100 Jahren bildeten diese noch nicht eine zusammenhängende Stadt; nur Gemarke und Wichlinghausen hatten das Aussehen eines Dorfes, waren wirkliche Dörfer; die andern Namen wie Rittershausen, Heidt u. s. w. bezeichneten Gehöfte (Weiler). In noch älterer Zeit waren diese Gehöfte einzelne Bauernhöfe. (Welche Namen deuten noch darauf hin?) So sind also aus diesen Höfen nach und nach Weiler geworden; einige Weiler, wo eine Kirche gebaut wurde, zu Dörfern angewachsen; endlich ist das Ganze zu einer zusammenhängenden Stadt verschmolzen.)

Welche Gehöfte (Weiler) giebt es in unserem Bezirk und der Nachbarschaft? welche Dörfer — welche Städte kennt ihr?

2. Was muß geschehen, wenn aus einem Walde ein Acker (oder ein Garten oder eine Wiese) gemacht werden soll? (1. Hinsichtlich der Holzgewächse, 2. hinsichtlich des Bodens?) Wozu dienen dem Bauer die Wälder?

Welche Gewächse werden meistens im Garten gezogen? welche auf dem Felde? wozu dient die Weide? die Wiese? — Wie nennt man getrocknetes Gras? (Heu von hauen.)

Warum liegt der Garten gewöhnlich näher beim Hause als das Ackerland? warum braucht der Wald nicht so nahe zu liegen als das bebaute Land? Wo müssen die Wiesen angelegt werden? (warum?)

Welche Arbeiten sind nötig im Garten? auf dem Felde? in der Wiese? im Walde?

3. Wie nennt man ein Gebäude (oder ein Zimmer desselben), worin der Handwerksmann arbeitet (sein Werk thut)? — Wie heißt insbesondere die Werkstätte des Schmiedes? des Bäckers? des Brauers, Färbers, Gerbers? des Müllers? des Schleifers? des Roheisenschmiedes? u. s. w.

Wie nennt man eine große Werkstatt, worin viele Leute arbeiten? (Fabrik). — Wie nennt man den Besitzer? seine Arbeiter?

Was muß am Wasser angelegt werden, bei Werkstätten oder Fabriken, die der Wasserkraft bedürfen? — warum ein Sammelteich, Gräben, Stauungen (Schlacht), Schleuse (Schütt)?

Welche Kraft benutzt man in neuerer Zeit häufig zum Umtreiben der Räder anstatt der Wasserkraft? warum haben diese Fabriken hohe Schornsteine? Welche Fabriken müssen auch deshalb hohe Schornsteine haben, damit der Rauch nicht schadet?

Welche Handwerker haben ihre Arbeit in der Erde? Was suchen die Bergleute? was graben die Steinbrecher, die Sandgräber, die Torfgräber? (Wozu braucht man Steine? den Torf? den Sand?)

4. Was hat man angelegt, um bequem von einem Hause zum andern — von einem Dorfe zum andern, von einer Stadt zur andern — gelangen zu können? Wie heißen die Wege für Fußgänger? für Fuhrwerke? Wie nennt man einen breiten, schön gebauten Fahrweg?

Warum ist die Landstraße (Chaussee) bequemer zum Fahren und Gehen als ein gewöhnlicher Fahrweg? warum nützlicher? — Warum beschüttet man die Landstraße jährlich mit zerklopften Steinen? Warum ist sie in der Mitte hoch und warum sind an den Seiten Gräben? Warum läuft die Landstraße in gebirgigen Gegenden nicht gerade (warum hat sie so viele Biegungen)? Warum müssen die Fuhrleute, Reiter u. s. w. auf

den Landstraßen Weggeld bezahlen? Warum ist an diesen Empfangsstellen ein Schlagbaum? (warum heißt er so?) — An der Seite einer Landstraße sind in gewissen Entfernungen fußhohe Steine in die Erde gesetzt, worauf eine Zahl steht, — was bedeuten diese? Wieviel Schritte ist ein Stein vom andern entfernt? — Warum befindet sich an einer Landstraße zuweilen ein Geländer? Warum pflanzt man Bäume an den Seiten?

Welche Wege sind noch nützlicher als die Landstraßen? (Wozu dienen die Eisenschienen?) — Warum sind die Eisenbahnen nützlicher? (große Lasten — schnelle Bewegung — geringe Fracht). Wie heißt die Maschine, welche die Eisenbahnwagen zieht?

Warum sind schiffbare Flüsse und Meere noch billigere Fahrwege als die Eisenbahnen? — Wozu dient ein Hafen? ein Kanal? eine Schleuse?

Was hat man gebaut, um zu Fuß über einen Bach oder Fluß gelangen zu können? wie heißt ein solcher Bau für Fuhrwerk? — Welche Einrichtung hat man da und dort getroffen, um ohne Brücke über einen Fluß gelangen zu können? Wie heißt ein solcher Schiffer?

Welche Häuser sind da, damit ein Reisender sich dort ausruhen und erquicken kann? (Wirtshaus) — wie heißen die, welche auch Reisende beherbergen? (Gasthaus).

Wozu dient ein Marktplatz? Wie heißen die Dörfer, worin Markt (Viehmarkt, Getreidemarkt) gehalten wird? Wie heißt ein Markt (für allerlei Sachen), welcher jährlich gehalten wird? — Wozu dienen die Kaufläden?

5. Was für Anstalten und Einrichtungen (Gebäude) befinden sich im Bezirk, welche dienen:

a) zu kirchlichen Zwecken? (wozu dienen die Glocken? warum hängen sie hoch in einem Turm?)
b) zur Bildung und Fortbildung (der Jugend)?
c) zu Wohlthätigkeitszwecken (für Arme und andere Hülfsbedürftige)?
d) zur Verwaltung (Regierung) — (zur Wohnung für die Obrigkeit)?
e) für das Militär (den Kriegsschutz)?
f) für die Gerichte (die Rechtspflege)?
g) für die Gesundheitspflege?

6. Welche Gebäude und andere Einrichtungen dienen für gesellige Zusammenkünfte und andere Vergnügungen?

(Bei 5. und 6. ist es für die Schüler vielleicht leichter, wenn der Lehrer zuerst die allgemeine Frage stellt: Welche Gebäude (Anstalten und andere Einrichtungen) befinden sich sonst noch im Bezirk? — Dann in

jedem Falle nach dem Zwecke fragt oder selbst denselben angiebt, und schließlich die Zwecke mit ihren Anstalten in der bezeichneten Ordnung an die Wandtafel schreibt.)

---

5. Lektion: Geographische Darstellungen (Landkarten) nach der Natur zu entwerfen und auf der Karte zu lesen (zu verstehen).*)

A. Die planimetrische Konfiguration.

1. Die Schulstube.

In früheren Lektionen haben die Schüler bereits gelernt, eine Bodenfläche nach Richtung und Größe aufzufassen. Jetzt gilt es, eine gegebene Fläche in verjüngtem Maßstabe zu zeichnen. Die Übertragung in die verkleinerte Form geschieht auf dieser Stufe nach dem Augenmaß, — also etwa so, daß darauf hingewiesen wird: jene Seite der gegebenen Fläche ist zweimal (oder 1½, 1¼mal) so groß als diese, also muß auf der Zeichnung ebenfalls die eine zweimal so groß sein als die andere.

Die Hauptschwierigkeit liegt für die Kinder darin, die Richtung der Grenzlinien richtig auf ihre Tafel zu übertragen. Darum muß an diesem Punkte mit besonderer Sorgfalt verfahren und nichts übereilt werden. Um die Übertragung den Schülern möglichst zu erleichtern, muß die Wandtafel, auf welche der Lehrer die Flächen vorzeichnen will, an der Nordseite der Schulstube sich befinden, damit beim Vorstellen der wirklichen Fläche und beim Anblick des Bildes kein Wechsel der Gesichtsrichtung nötig ist.

Andeutung des Lehrverfahrens.

Fragen: Welche Seite (Wand) der Schulstube liegt nach Norden? welche nach Osten? u. s. w.

Wenn wir das Gesicht nach der Nordseite richten, welche Seite haben wir dann zur Rechten? welche zur Linken? welche hinterwärts?

Was für eine Figur bildet der Fußboden (diese Grundfläche) unserer Schulstube? —

Welche Grenzlinie desselben liegt nach Norden? Wenn man sich auf die Mitte dieser Linie stellt: nach welcher Richtung liegt jener Endpunkt? dieser? — Welche Grenzlinie liegt nach Osten? Nach welcher Richtung liegen deren Endpunkte? — Welche Grenzlinie liegt nach Westen? u. s. w.

Welche beiden Grenzlinien sind die längeren? welche die kürzeren?

Jetzt wollen wir den Fußboden verkleinert auf diese

---

*) Diese Lektion gehört in einer vierklassigen Schule erst in die II. Klasse.

Wandtafel zeichnen. Was für eine Figur werden wir bekommen? (ein — rechtwinkeliges — Viereck, ein Rechteck.)

Die nördliche Grenzlinie will ich zuerst zeichnen: wohin kommt sie auf der Wandtafel — oben oder unten? rechts oder links? — Um den Schülern noch etwas zu Hülfe zu kommen, bringe der Lehrer die Wandtafel für einen Augenblick aus der senkrechten in eine mehr wagerechte Lage. Sollte nun dennoch die richtige Antwort (hier wie bei den folgenden Linien) nicht sofort erfolgen, so mühe man sich nicht weiter ab, sondern sage einfach: ich zeichne die Linie da und da hin. Die nördliche Linie sei jetzt gezeichnet. Nach welcher Seite kommt nun die östliche Linie zu liegen — rechts oder links? — Nach welcher Seite die westliche? Welche bleibt noch übrig? wohin wird diese gezeichnet?

Rekapitulation: Welche Linie des Fußbodens ist auf der Wandtafel oben? welche rechts? welche links? welche unten? — Umgekehrt: Wo liegt auf der Wandtafel die nördliche Grenzlinie des Fußbodens? wo die östliche? u. s. w. —

Ein Blick auf die Größe: Welche Grenzlinien des Fußbodens fanden wir am längsten? welche am kürzesten? — Ist dies auch auf unserer Zeichnung dargestellt? — Wir wollen einmal sehen, ob es auch genau stimmt: Wie groß fanden wir früher eine der kleineren Grenzlinien des Fußbodens? eine der größeren? (32′ und 24′.) Wievielmal ist jene größer als diese? So muß es auf der Zeichnung sein. Messen wir! Seht, die kleinere Seite der Figur ist 18′; wie groß müßte nun jede der längeren sein? (24′) (der Lehrer mißt wieder). Seht, sie ist aber nur 20′. Um wieviel Zoll müssen wir demnach die Langseite größer machen, wenn die Zeichnung ganz richtig sein sollte? — Schließlich werden die 4 Seiten der Figur mit den Buchstaben N., O., S. W. bezeichnet.

(Daß die Figur rechte Winkel haben mußte, wird beim ersten Zeichnen stillschweigend beobachtet. Damit dieses Erfordernis jedoch noch ausdrücklich hervorgehoben werde, zeichne der Lehrer die Figur noch einmal — mit denselben Linien (18′ und 24′), aber mit schiefen Winkeln, und lasse nun die Schüler angeben, was verfehlt ist.)

Wir wollen jetzt in unserer Figur die Fläche zeichnen, wo der Schulschrank steht.

In welcher Ecke steht der Schrank? in welche Ecke der Figur müssen wir seine Fläche zeichnen? (Anstatt jetzt umständlich weiter zu fragen, wie vorhin bei der Schulstube geschah, zeichne der Lehrer die neue Figur ohne weiteres in die andere hinein und stelle dann noch einige Fragen angesichts der Zeichnung an.)

Weiter sind in die kartographische Figur der Schulstube noch aufzunehmen: die Stelle der Thüröffnung, — die des Lehrerpultes und die Erhöhung des Ofens, — der Mittelgang durch die Schulstube nebst allem Raum, der nicht von den Schülerpulten besetzt ist; — endlich werden noch die Grundflächen der Schülerpulte durch Striche abgeteilt, numeriert und die einzelnen Sitze markiert.

Jetzt, wo die Schulstubenkarte fertig ist, muß die Probe gemacht werden, ob die Kinder sich auf derselben zurecht finden können, d. h. der Lehrer examiniert, wie wenn er eine gewöhnliche Landkarte vor sich hätte. Z. B.: Wie liegt diese Linie von jener? (Erst auf der Karte, dann in der Wirklichkeit.) — Was stellt dieses Stück der Zeichnung vor? was jenes? u. s. w. Welcher Schüler ist in dieser Bank (auf der Karte) Bankoberster? wer auf jener? — Welcher Schüler sitzt in dieser Bank auf diesem Platze? u. s. w.

Hierauf zeichnen die Kinder das kartographische Bild von der Wandtafel auf ihre Schiefertafel, und wenn sie dies so oft gethan, daß das Bild fest eingeprägt sein kann, so entwerfen sie es selbständig aus dem Gedächtnis. (Ich sage: „aus dem G e d ä c h t n i s“, denn sie werden doch durchweg immer nur an das vorgezeichnete Bild denken, nicht an die Wirklichkeit.)

2. D i e G r u n d f l ä c h e d e s S c h u l h a u s e s, d e s S c h u l p l a t z e s u. s. w.; b i s z u r g e s a m t e n n ä h e r e n U m g e b u n g d e s S c h u l h a u s e s in einem Umkreise von etwa 200—400 Schritten im Durchmesser.

Vorab beschränke man sich auf die Darstellung der Schulhausfläche. Das Verfahren folgt im ganzen dem vorhin beschriebenen Gange: erst Orientierung in der Wirklichkeit, dann Zeichnen an die Wandtafel, dann Examinieren, dann Abzeichnen auf die Schiefertafel und schließlich Zeichnen aus dem Kopfe.

Bevor aber das Darstellen auf der Wandtafel beginnt, muß der Lehrer bereits die Schulstube nebst ihren Hauptabteilungen i n k l e i n e r e m Maßstabe bereits auf die Wandtafel gezeichnet haben. Zugleich hat er die Schüler darauf aufmerksam zu machen, daß und warum dieses Bild kleiner als das frühere ist. An dieses gegebene Bild schließt sich nun die Fortsetzung der Zeichnung an.

Nachdem auch diese Übung absolviert und etwa auch der Schulplatz noch hinzugezeichnet ist, kann versucht werden, ob die Schüler die an dieses Terrain rund herum angrenzenden Grundstücke selbst hinzuzufügen imstande sind. Doch wird der Lehrer diese Grundstücke einzeln bezeichnen, auch eine mündliche Orientierung vornehmen, und zugleich darauf hinweisen müssen,

daß das bisher entworfene Bild jetzt *wiederum* einer Verkleinerung bedarf. Sei es nun, daß die Kinder diese Aufgabe wirklich leidlich lösen, oder sei es, daß sie sie nicht lösen: in jedem Falle muß der Lehrer selbst Hand anlegen und das angedeutete Terrain richtig auf die Wandtafel vorzeichnen. Indem er dies thut, darf er sich in Gedanken jetzt sein Gebiet etwas weiter stecken, d. h. wenn die zunächst ins Auge genommenen angrenzenden Grundstücke mit dargestellt sind, so füge er stückweise aus der weiteren Umgebung so viel hinzu, als die Wandtafel fassen kann. (Das Ganze kann eine Fläche von etwa 400—600 Schritten im Durchmesser sein.) Dieses Vorzeichnen darf indessen nicht stumm geschehen, vielmehr muß es stets mit Fragen abwechseln und, bevor das Bild gar zu kraus wird, auch mit einer genau rekapitulierenden Examination. Am Schlusse tritt natürlich wiederum eine Prüfung ein, und erst wenn diese herausstellt, daß die Schüler das kartographische Bild verstehen, was sie vor Augen haben, dürfen sie mit dem Abzeichnen auf ihre Schiefertafel beginnen. Die letzte Probe ist, wie immer, das selbständige Zeichnen aus dem Kopfe.

War die Darstellung der *Schulstube* die *erste*, die des *Schulhauses mit dem Schulplatze* die *zweite*, so würde die des *vorhin genannten Terrains* die *dritte Station* im Kartographieren der Heimat sein. Sind dieselben gut absolviert, so mag den fähigeren Schülern aufgegeben werden, diese drei Karten auch auf Papier (mit dem Lineal) zu entwerfen. Das wäre dann der Anfang zu einem selbstgefertigten Atlas.

3. *Der ganze Bezirk.*

Von der vorigen Station bis zu dieser, d. i. von der Darstellung eines Flächenraums, welcher etwa vier □Minuten, bis zu der eines Bezirks von etwa $^1/_4$ □Meile, ist ein ziemlicher Sprung. Wie groß er in der That ist, würde sich bald zeigen, wenn der Lehrer den Schülern aufgeben wollte, die Bezirkskarte *selbständig* zu entwerfen. Die Fähigeren mag er immerhin sich einmal an dieser Aufgabe versuchen lassen, allein die Hauptarbeit muß er selbst übernehmen, schon darum, damit von vornherein ein *richtiges* Kartenbild angeschaut und eingeprägt werde.

Das Lehrverfahren beginnt wieder mit einem repetierenden Orientieren an der Wirklichkeit durch Fragen und Antworten. Beim Vorzeichnen an die Wandtafel wird zunächst auf Berg und Thal keine Rücksicht genommen, sondern die Fläche als eine Ebene behandelt. Eine Scheidung dessen, was zur natürlichen und was zur Kulturbeschaffenheit gehört, ist jedoch beim ersten Zeichnen nicht thunlich, weil der Vorstellungsprozeß des Übertragens der Wirklichkeit in ein kartographisches Bild sehr erschwert werden würde, wenn man nicht von vornherein auch Wege, Ortschaften u. s. w.

als Orientierungspunkte mit benutzen wollte. Die Bedeutung dieser Orientierungspunkte und -Linien liegt nämlich darin, daß die große Fläche dadurch in kleinere übersichtliche Distrikte zerlegt wird; das „Divide et impera“ gilt auch hier in eminentem Sinne.*) Ohne diese Zerlegung würden die Kinder sich schwer zurechtfinden und beim selbständigen Entwerfen nur ein sehr verrenktes Bild zustande bringen. Da die Schüler in einer früheren Lektion bereits ein Bild von der Figur des Bezirks gewonnen haben, so kann der Lehrer das Vorzeichnen damit beginnen, daß er die Umrisse des Bezirks entwirft, — jedoch in Begleitung von Fragen über Richtung und Größe der Grenzen. Ein sicherer Fortschritt hängt nun davon ab, ob er gute orientierende Punkte und Linien gesucht hat, genauer: ob er einen zweckmäßigen Zerlegungsplan besitzt. Geht etwa ein Bach oder Fluß, oder eine Landstraße, oder eine Eisenbahn in langer Strecke durch den Bezirk, so ist hier die erste Teilungslinie von selbst gegeben: die Landstraße oder der Bach oder was es sei, wird hingezeichnet, und dann hat es das Vorstellen anstatt mit einer großen Fläche mit zwei kleineren Figuren zu thun. Als weitere Teilungslinien bieten sich zunächst dar: Wege und Nebenwege, — Nebenbäche oder Thaleinschnitte, sofern sich solche Linien in der Wirklichkeit vorfinden und zu Teilungslinien sich eignen; die geraderen und breiteren (deutlicheren) verdienen den Vorzug. Sind solche natürliche Hülfslinien, wie Bäche und breitere Wege, nicht oder nicht in ausreichender Zahl vorhanden, so muß man sich auf ideale Hülfslinien beschränken, d. h.: der Lehrer wählt bestimmte Orientierungspunkte (Ortschaften, einzelne Häuser oder Hügelspitzen), bezeichnet dieselben auf seiner Wandtafelkarte und verbindet sie durch Punktierung, so daß hierdurch (und durch die Grenzlinien und Eckpunkte) der Bezirk nach und nach mit einem Netz von 3, 4—5 Dreiecken überspannt wird. (Ein Netz auswerfen heißt: auf den Fang ausgehen; warum hier, wo es sich um Raumvorstellungen handelt, das Netz nicht aus Vierecken, sondern aus Dreiecken bestehen muß, kann bei der Mathematik und Psychologie erfragt werden.) Die Überspannung mit den idealen Hülfslinien darf indessen nur allmählich vorschreiten, sonst verwirren diese Linien mehr als sie aufklären; man begnüge sich zunächst mit drei Dreiecken und sehe dann zu, was weiter nötig ist. Jedes Übermaß von Hülfslinien hindert.

Ist nun dieses erste Bild des Bezirks mit seinen wirklichen oder idealen Hülfslinien wohl verstanden und eingeprägt, so schreitet das Lehrverfahren in der Weise fort, daß man einer der Hülfslinien in der Wirk-

*) Vgl. Herbart, das ABC der Anschauung, Band XI.

lichkeit nachgeht und fragt, welche merkenswerten Punkte auf diesem Wege (resp. in seiner Nähe) angetroffen werden, und die Entfernungen (in Verhältniszahlen) abschätzen läßt. Diese Stellen werden auf der Karte eingetragen (in geeigneter Weise markiert). Hat man so alle Hülfs- und Grenzlinien durchgegangen — unter steter Repetition und Einprägung des bereits Bezeichneten — so wird die Karte schon mit einer ziemlichen Zahl von Zeichen (für Orte, Einzelgebäude, Stege, Teiche 2c.) bedeckt sein. Ist auch dieses Bild sicher eingeprägt, so können die idealen (punktierten) Hülfslinien allmählich verschwinden, und der Unterricht darf wieder einen Schritt weiter rücken. Jetzt müssen nämlich noch die einzelnen Teildistrikte (Dreiecke) vorgenommen, und innerhalb derselben die merkenswerten Stellen aufgesucht und diese ebenfalls nach gehöriger Abschätzung ihrer Richtung und Entfernung von bereits bekannten Punkten verzeichnet werden. Schließlich sind die Wege und Bäche, sofern sie noch nicht vorgekommen waren, einzutragen. Damit wäre dann die planimetrische Karte fertig (die 4. Karte).

B. Die Erhebungen des Bodens.

Es würde nun noch die Aufgabe sein, die stereometrische Gestalt des Bodens — falls derselbe gebirgig ist — auf der Karte darzustellen. Irre ich nicht, so wird der geographische Schulunterricht durchweg keiner Lektion weniger gerecht, als gerade dieser. Und doch ist es etwas so Schönes um ein geschärftes Auge für die orographischen Verhältnisse! Es hat freilich eine Zeit gegeben — wie aus der Geschichte der Malerei zu ersehen — wo man gar keine Gebirgslandschaften malte, weil der damalige Geschmack sie nicht für schön hielt; eine holländische Viehtrift, ein Sumpf u. dgl., das waren allein würdige Gegenstände für den Pinsel. Das ästhetische Urteil ist seitdem ein anderes geworden, man ist im Gegenteil jetzt in Gebirgsbilder verliebt, und diese Vorliebe hat in der That guten Grund. Der Lastträger, welcher mit seiner Bürde den Berg hinan keucht, mag freilich von dem Reiz einer Gebirgsgegend nicht viel sehen. Nichtsdestoweniger ist dieser Reiz da. Die Freude daran ist umsonst zu haben; warum sollte daher die Schule, soviel an ihr ist, nicht versuchen, ihren Schülern das Auge dafür zu öffnen. Durch emphatische Beschreibungen von Alpenlandschaften läßt sich aber nichts für diesen Zweck gewinnen, wenn die Grundlage des Verständnisses, die Übung der unmittelbaren Anschauung, fehlt. Zu dieser Übung soll auch der geographische Unterricht seine Hülfsdienste leisten; denn wenn es auch nur orographische en gros-Formen sind, mit denen er es zu thun hat, so bilden sie doch für jede weitergehende Betrachtung die notwendigen Elemente. —

Die Beschäftigung mit den orographischen Bodenverhältnissen hat in-

dessen noch andere als ästhetische Zwecke. Bekanntlich greifen die Unterschiede von Gebirgsland und Ebene sehr stark in das sociale Leben ein. Wie ist der Erwerb, die Lebensweise, selbst das Naturell der Gebirgsbewohner so vielfach anders und zwar notwendig anders, als bei den Bewohnern der Ebenen. (Ein Schriftsteller drückt einen dieser Unterschiede einmal sehr drastisch aus, indem er sagt: „Wie geht doch in den Ebenen alles so langsam vorwärts — die Menschen, die Tiere, die Gewässer, selbst — — die Zeit!") Wer daher das menschliche Leben verstehen will, kann nicht umhin, auch nach der orographischen Bodenbeschaffenheit zu fragen. Sodann haben diese Bodenverhältnisse noch specielle technische Bedeutung: für die Landwirtschaft, für viele Gewerbe, für den Verkehr und für das Kriegswesen. Es liegt demnach auf der Hand, daß die orographischen Lektionen eins der wesentlichen und gewichtigsten Stücke der elementaren geographischen Bildung ausmachen.

In der 3. Lektion war bereits von der stereometrischen Bodengestalt die Rede; in der Folge wird noch häufig die Betrachtung sich darauf zu richten haben; im vorliegenden Falle handelt es sich um das kartographische Zeichnen dieser Formen.

Was nun das Lehrverfahren für dieses Zeichnenlernen betrifft, so lassen sich, weil die orographischen Verhältnisse in jeder Gegend besondere sind, darüber keine ins einzelne gehende Vorschläge geben. Ich muß mich auf folgendes beschränken:

Zunächst nehme der Lehrer die früher bereits betrachteten Höhen (Thäler und Ebenen) nochmals vor, lasse sich angeben, wie vom Fuße an bis zum Gipfel die Steigung ist, ob und wo steil, oder weniger steil, ob in Absätzen, oder allmählich; — (auf höherer Stufe darf auch vom Steigungswinkel die Rede sein); — wie der Gipfel geformt ist, ob spitz, oder abgerundet, oder eben, oder rückenartig gestreckt u. s. w.; — wo Klippen zum Vorschein kommen; ob und wo der Boden für kräftigen Baumwuchs begabt ist; — ob wasserreich, oder wasserarm; — ob vulkanisch geartet — u. s. w. (Die Hauptsache ist hier freilich die Form der Höhen; doch kann, schon um der Belebung willen, auch der Blick zuweilen auf andere Arten der Beschaffenheit hingelenkt werden.)

Sodann werde den Schülern anschaulich erklärt, daß man auf den Karten das Ansteigen des Bodens durch Striche (Schraffierung) bezeichnet. Je dichter die Striche zusammengedrängt sind, desto steiler ist die Abdachung; je weiter sie auseinanderstehen, desto sanfter ist die Steigung. Durch die Länge der Striche wird die Länge der Strecke angedeutet, welche dieselbe Steigung hat; so oft die Linien abbrechen, so oft hat der Berg Absätze. Diese verschiedenen Schraffierungsformen muß nun der Lehrer

nebeneinander an eine Wandtafel zeichnen und ihre Bedeutung einprägen lassen. Dann zeichne er verschiedene Bergformen vollständig hin und mache die Probe, ob die Schüler diese Schriftsprache lesen können. Dabei darf nicht vergessen werden, auch zu fragen, nach welcher Himmelsgegend diese und jene Stelle der Abdachung liegt. Fällt die Prüfung gut aus, so mache er nun die Schlußprobe d. i. die Anwendung auf die Höhen des Bezirks an der früher gezeichneten Karte auf der Wandtafel. Er nehme nun bestimmte Stellen des Bezirks und lasse von den Schülern diktieren, wie er dort schraffieren soll. Machen sie Fehler, so muß er selbstverständlich korrigieren und das Richtige hinzeichnen. Auf diesem Wege bringe er nach und nach die Hauptsache der orographischen Verhältnisse zur Darstellung. Für die Deutlichkeit der Zeichnung würde es sich freilich empfehlen, nicht die alte Karte zu wählen, sondern eine neue und zwar eine hydrographische zu entwerfen und auf dieser die Schraffierung anzubringen; die Schüler würden sich jedoch auf dieser hydrographischen Karte nicht schnell zurechtfinden, darum ist es besser, die frühere Karte zu benutzen. Hernach wird dann den Kindern die Aufgabe zu stellen sein, selbst eine hydrographisch-orographische Karte des Bezirks zu entwerfen, — erst durch Abzeichnen von der Wandtafel, dann selbständig. Endlich zeichnen die Fähigeren sie auch auf Papier, und dies wäre dann das 5. Blatt in ihrem Atlas.

Diesem zur Seite würde schließlich noch ein sechstes Blatt gezeichnet werden müssen, welches die landwirtschaftlichen Kulturveränderungen zur Anschauung brächte: die Wälder, Weiden, Wiesen, Äcker, Gärten u. s. w., etwa so, daß man die Waldstrecken weiß läßt, dagegen die Weiden und Wiesen einfach, die Äcker zweifach und die Gärten dreifach schattiert.

II. Die Ferne oder die weite Welt.

A. Die Lektionen für die Mittelstufe resp. für die II. Klasse einer vierklassigen Schule.

6. **Lektion**: Die Erdoberfläche als Ganzes oder die Erdkugel: die Erdteile und Hauptmeere.

7. **Lektion**: Europa: die Länder, einige Meeresteile, etliche Flüsse und die Hauptstädte.

8. **Lektion**: Biblische Geographie: Vorderasien, Ägypten, die Balkanhalbinsel — Palästina.

Indem der Unterricht von der Heimat zum Globus u. s. w. übergeht, muß das geographische Vorstellen einen großen Sprung machen. Dort basierte das Lernen auf der unmittelbaren Anschauung und schloß damit, die Wirklichkeit in das kartographische Bild zu übersetzen; hier muß der Unterricht vom Bilde ausgehen, um durch dieses und die mündliche Beschreibung eine Vorstellung von der Wirklichkeit zu gewinnen. Das Gelingen dieser neuen Aufgabe wird hauptsächlich davon abhängen, ob der Anschauungsunterricht seine Aufgabe gelöst hat, d. h. ob ein gutes Maß geographischer Vorstellungen und geographischer Sprachkraft gewonnen und das Zeichnen und Lesen der Kartenbilder recht geübt ist.

Der eigentliche Bildungsgewinn, welchen die Geographie leisten kann, wird übrigens für die Volksschule zumeist in den Grenzen der Heimatskunde zu suchen sein, nicht in den darüber hinausliegenden Lektionen. Ich meine das so: Die eigentümliche Bedeutung der Geographie steckt darin, daß sie erkennen lehrt, wie die Beschaffenheit eines Landes mit der Natur des Landes zusammenhängt, und wie beides wieder auf das Leben der Bewohner einwirkt. Da nun in der Elementarschule die Zeit fehlt, und von der Natur und von den Bewohnern fremder Gegenden mehr als einige dürftige Notizen zu geben, und selbst die Bodenbeschaffenheit dieser Gegenden nicht genügend bekannt werden kann: so fehlen eben fast alle Elemente, aus welchen der Bildungsgewinn sich konstituieren muß. Aus nichts läßt sich nichts machen. Somit bleibt für den geographischen Unterricht, der über die Heimatskunde hinausgeht, in der Volksschule nur der magere Zweck, die Kinder in den andern Erdteilen und Gegenden ein wenig spazieren zu führen, und zwar NB. nicht in der Wirklichkeit, sondern auf dem kartographierten Papier. Wenn dieses Spazierenführen nicht mit mehr als Eisenbahnschnelle vor sich ginge und auf etwas mehr als auf die Lage, Form und ungefähre Größe der fremden Gegenden achten dürfte, so würde wohl über die hydro- und orographische Kulturbeschaffenheit ihres Bodens, über ihre Natur und ihre Bewohner die eine oder andere Notiz mit heimgebracht werden können, die ein denkender Geist nicht unbenutzt in seinem Kopfe liegen zu lassen brauchte. Allein, es fehlt, wie gesagt, schon die Zeit, um von den fremden Ländern Europas mehr als die Lage, Form und Größe zu merken; überdies können die fremden Erdteile fast nur aus der Vogelschau, d. h. bloß als Erdteile, betrachtet werden.

Selbst im Vaterlande, bei den Landschaften Deutschlands, wird das, was über die Konfiguration des Bodens hinausgeht, meist nur in losen und mageren Notizen bestehen können. Besehen wir aber die Sachlage an einem Beispiele. Setzen wir, bei Baden werde z. B. den Schülern

gesagt, im östlichen Teile des Landes liege ein Gebirge, der Schwarzwald. Es fragt sich nun, was sie mit dieser Notiz anfangen können, genauer: ob zwischen ihr und dem bereits Gelernten oder zufällig Erfahrenen ein logischer Zusammenhang herzustellen ist. Ein solcher liegt in diesem Falle allerdings vor, nämlich zwischen diesem Gebirge und dem Rheinstrom, vorausgesetzt, daß die Schüler aus der Heimatkunde wissen oder daß ihnen jetzt gesagt wird, die fließenden Gewässer empfingen ihre Nahrung vorzugsweise aus den Gebirgen; wo daher ein großer Fluß wäre, da müßten auch irgendwo Gebirge sein, die ihm in Bächlein, Bächen und Nebenflüssen beständig Wasser zusendeten; zu diesen Gebirgen gehöre beim Rheinstrom eben auch der Schwarzwald. So wäre allerdings die Vorstellung „Schwarzwaldgebirge" nicht mehr isoliert; durch das Kausalitätsverhältnis zwischen Gebirgen und Strömen ist zwischen jener Vorstellung und der vom Rhein ein logischer Zusammenhang hergestellt. Die Voraussetzung war aber, daß einerseits der Rhein ihnen bekannt war und andrerseits jenes Kausalitätsverhältnis ihnen verdeutlicht werden konnte. Sind nun noch weitere Beziehungen aufzufinden? Vielleicht erinnert der Lehrer, weil es in seinem Lehrbuche steht, an die sog. schwarzwälder Uhren. Dies ist vorab wieder eine lose Notiz, und es läßt sich auf den ersten Blick auch kein logisches Verhältnis zwischen diesem Landesprodukt und dem Landesgebirge erkennen. Dennoch besteht ein solches. Haben nämlich die Kinder in der Heimatskunde gehört oder besser wirklich angeschaut, daß die Bodenbeschaffenheit auf den Erwerb der Bewohner mit einwirkt, daß z. B. die Bewohner fruchtbarer Ebenen sich am besten und am meisten durch Landwirtschaft oder Viehzucht ernähren, während die Gebirgsbewohner meist noch andere Erwerbsquellen, und zwar industrielle, suchen müssen, so lassen sich mit Hülfe dieser Erkenntnis die Vorstellungen „Schwarzwald" und „Uhren" allerdings logisch aneinander hängen. Indessen dieses bestimmte Gebirge und dieses bestimmte Produkt stehen nicht in einem ursächlichen Zusammenhange, sondern nur Gebirgsland und Industrie überhaupt; jener einzelne Fall ist eben nur ein einzelnes Beispiel einer allgemeinen Regel. Daß einige Schwarzwaldbewohner just auf die Fabrikation der Uhren geraten sind, beruht auf dem sog. Zufall, d. h. auf einem uns unbekanntem Grunde, und nur der Umstand, daß es hölzerne und nicht metallene Uhren sind, läßt sich noch erklären. Von diesem letzteren Umstande abgesehen, ist demnach der logische Zusammenhang der beiden vorliegenden Vorstellungen kein unmittelbarer, kein direkter; allein es ist doch Zusammenhang da. Somit brauchen allerdings diese Notizen nicht lose nebeneinander zu stehen; es ließ sich ihnen ein Bildungswert geben, aber nur unter der Voraussetzung, daß einerseits jener allgemeine Zusammenhang zwischen der

Bodenbeschaffenheit eines Landes und den Erwerbszweigen der Bewohner den Kindern bereits bekannt war oder jetzt klar gemacht werden konnte, und andrerseits die Notiz von den schwarzwälder Uhren ihnen kein bloßer Name war. — Vielleicht läßt sich zwischen der Vorstellung „Schwarzwald“ und andern bereits bekannten Vorstellungen sogar noch ein drittes Band knüpfen. Hier am Niederrhein sind die Wälder, zumal die Hochwälder, rar; das Bauholz muß deshalb aus andern Gegenden bezogen werden. Das wissen die Kinder aus der Heimatskunde; sie wissen vielleicht auch, oder können es wissen, daß es in Flößen den Rhein herunterkommt. Sagt man ihnen jetzt, daß der Schwarzwald von seinen vielen dunklen Tannen seinen Namen hat, daß das am Niederrhein gebrauchte Tannenholz eben zumeist von dort herstammt, so ist zwischen der neugelernten Vorstellung „Schwarzwald“ und mehreren aus der Heimat bekannten Vorstellungen wiederum eine logische Verbindung hergestellt, und als Zugabe auch noch der Name des Gebirges erklärt, d. h. auch zwischen dem Namen und der Sache ein logisches Band gegeben.

Das vorstehende Beispiel aus einer oberrheinischen Landschaft wird zeigen können, daß manche, scheinbar lose Notizen dennoch sich mit anderem Wissensmaterial in gute Verbindung setzen lassen, wenn man die Sache gut überlegt. Daneben aber möge dieses Beispiel auch darthun, was eben *erforderlich* ist, wenn das geographische Lehrmaterial mehr als ein Notizenhaufen sein, wenn es einen wirklichen Bildungsgewinn bringen soll. Der Leser wolle nun selbst einmal untersuchen, was mit den *gangbaren geographischen Namen* von Nebenflüssen, Bergen, Provinzen, landwirtlichen Kreisen, Produkten, Städten, sog. Sehenswürdigkeiten ꝛc. anzufangen ist, um der bezeichneten Forderung gerecht zu werden. Nach *meinem Dafürhalten läßt sich in dieses Chaos nicht viel Ordnung bringen*, oder es *muß eine ganz andere Auswahl der Notizen getroffen werden.* Bevor daher eine geistig wertvollere Zusammenstellung solcher Notizen sich darbietet, gilt mir als Ziel des geographischen Unterrichts, wo er über die Heimatskunde hinausgeht, und mit der *Karte* sich beschäftigt, fast ausschließlich die *Orientierung* d. h. Kenntnis von Lage, Form und Größe der Erdteile auf dem Globus, der Länder in Europa, und der Landschaften in Deutschland. (Unter „Größe“ soll hier nicht die wirkliche Größe in bestimmten Zahlen verstanden sein, sondern die gegen einander gemessene Größe der Kartenbilder, so daß die Kinder z. B. wissen: Afrika ist größer als Europa, aber kleiner als Asien u. s. w.) Wenn nun bei mir außerdem doch in der Oberklasse noch etliche Namen von Hauptflüssen, Gebirgen und Städten vorkommen, so sollen dieselben einerseits wieder der Orientierung dienen,

— indem die Figur des Landes dadurch in kleinere Teile zerlegt und deshalb genauer aufgefaßt wird — und zum andern ein wenig dazu beitragen, damit die Kinder auf dem Schauplatz, den die geschichtliche und andere Lektüre vorführt, sich in etwa zurechtzufinden vermögen. Jene Namen müssen daher in möglichster Rücksicht auf diese Lektüre ausgewählt werden. Ein ganz genauer Anschluß der Geographie an die Geschichte ist in der Volksschule nicht thunlich; er würde die Zeit und das Gedächtnis der Schüler über Gebühr in Anspruch nehmen. Was außer jenen Orientierungsnotizen noch nötig ist, werde bei der betreffenden Lektüre nebenbei gezeigt. Wenn die Kinder wissen, daß z. B. Eisleben, Erfurt, Wittenberg in der Provinz Sachsen, Worms in Rheinhessen, daß Leipzig im Königreich Sachsen, belle Alliance in Belgien, — daß Düppel in Schleswig und Königgrätz in Böhmen zu suchen sind u. s. w., so reicht dies für ihr Verständnis des Geschichtsschauplatzes vollkommen aus.

Der Leser sieht hieraus, daß ich allerdings eine Beziehung des geographischen Unterrichts zur Geschichte hergestellt sehen möchte, aber einen besonderen Bildungsgewinn mir nicht davon verspreche. Was gewonnen wird, ist lediglich ein kleiner Vorteil für das Verständnis der Geschichte. Das ist nun freilich wichtig genug, um es nicht unberücksichtigt zu lassen, allein man muß auch eben nicht mehr erwarten.

Aber nach einer andern Seite hin kann doch auch in der Volksschule auf dem Boden der Geographie ein namhafter Bildungsertrag erzielt werden, ich meine für das Verständnis des menschlichen Lebens in Erwerb, Handel, Sitte u. s. w., weil diese Seiten des menschlichen Daseins wesentlich durch die Beschaffenheit und die Natur des Landes mit bestimmt sind. Indem die Kinder gelernt haben, wie in ihrer Heimat sich der Leute Erwerb, und ihre Lebensweise gestaltet hat, wird dieses Gelernte erst recht fruchtbar werden, wenn nun das Lesebuch passende differente Seitenstücke dazu liefert. Es würden dieser Seitenstücke etwa sieben sein können: erstens eine Beschreibung eines Fleckchen Landes nach seiner Beschaffenheit, Natur und Einwohnerschaft in der heißen Zone und zwar einmal bei einem civilisierten und dann bei einem uncivilisierten Volke, zweitens zwei solcher Beschreibungen aus einer kälteren Gegend; drittens zwei solcher Beschreibungen aus der Vergangenheit, wozu einerseits etwa das deutsche Mittelalter und andererseits das Volk Israel (zur Zeit Davids) die passendsten Beispiele abgeben möchten. Endlich, wenn der Heimatbezirk ein Bild des ländlichen Lebens zeigt, so müßte zur Ergänzung das Lesebuch auch die Beschreibung einer Stadt und ihres Lebens bieten, und umgekehrt. So wären dann alle wichtigeren Gegensätze vertreten: die drei

Zonen, Civilisation und Naturzustand, Gegenwart und Vergangenheit, Stadt und Land. Es soll natürlich hiermit nicht gesagt sein, daß das Lesebuch nicht auch noch Beschreibungen von Land und Leuten dieses und jenes andern merkenswerten Landstriches, oder Lebensbilder aus andern Zeiten enthalten dürfte; im Gegenteil, derartige Darstellungen gehören mir zum schätzbarsten Material eines Lesebuches: allein jene Lesestücke müssen diesen voraufgehen und überdies in aller Form als Lernstücke behandelt werden. Zu dieser Behandlung gehört nun nicht bloß ein sorgsames Lesen und Einprägen, sondern vor allem ein gründliches Vergleichen der geographischen und naturkundlichen Daten nach ihrer Einwirkung auf das Leben der Bewohner. Was sich hieraus an Verständnis des Kosmos und des menschlichen Lebens absetzt: das ist in meinen Augen der eigentliche Gewinn des geographischen Unterrichts, der Gewinn, um deswillen dieser Unterricht ein bildender heißen und demgemäß auf dem Lehrplan einer Schule stehen kann. Soll dieser Ertrag wirklich erzielt werden, so muß freilich die Heimat eine vielseitigere Betrachtung erfahren, als ihr bisher zu teil wurde, dagegen von dem landläufigen geographischen Material ein gut Teil als unnützer Ballast über Bord wandern, und endlich müssen die vergleichenden Beschreibungen einen solchen Zuschnitt empfangen, daß die Parallelen schnell und deutlich ins Auge fallen.

Es wäre wohl der Mühe wert, daß viele Kräfte sich rührten, um ein recht brauchbares Lehrmaterial darzubieten: denn in der That handelt es sich um nichts weniger als um die Erwerbung eines wirklich neuen Bildungsmittels für die Schulen. Der Name desselben hat freilich lange genug auf den Lehrplänen gestanden, aber was unter diesem Namen geboten wurde, war fast nur Schale, der Kern blieb weit genug dahinten. Die moderne Pädagogik hat im geographischen Unterricht noch wenig bekundet, daß sie eine fortgeschrittene sei.

Zu den Lektionen 6—8 sei noch insonderheit bemerkt:

Nr. 6. Hier sind zu lernen die fünf Erdteile und — mit Einschluß des mittelländischen Meeres — sechs Hauptmeere. Das Zeigen derselben muß aber auf einem Globus geschehen, nicht auf Wandkarten. Ist der Lehrer nicht imstande, einen Globus für die Schule anschaffen zu können, so verfertige er selbst einen solchen — sei es auch in noch so rohen Formen — aus Pappdeckel. Erst wenn die Kinder auf dem Globus über Lage, Form und Größe der Kontinente und Meere genau orientiert sind, darf zur Wandkarte gegriffen werden. Auch zeichne der Lehrer selbst erst die Erdteile und Meere auf die Wandtafel und zwar alle auf eine Fläche nebeneinander, bevor die Planiglobienkarte vorgenommen wird.

Bezüglich der Figur der Kontinente und Meere begnüge er sich ja nicht damit, dem Auge des Schülers ohne weiteres die Auffassung zu überlassen, sondern suche die Form thunlichst zu zerlegen und zu fixieren; auch lasse man die Größe nach dem Augenmaß vergleichen. Z. B.: Nach welcher Richtung (von welcher Ecke zu welcher anderen) hat Afrika die größte Ausdehnung? nach welchen Richtungen ist die Ausdehnung geringer? u. s. w. Welcher Erdteil hat ungefähr die Gestalt eines Dreiecks? welcher Teil Afrikas stellt diese Form noch genauer dar? — Welche Teile von Amerika haben ebenfalls ungefähr die Gestalt eines Dreiecks? u. s. w.

In Summa muß die Lektion etwa folgende Fragen beantworten lehren: — — —

B. Die geographischen Lektionen für die Oberklasse.

1. Lektion: Wiederholung der Heimatsgeographie —
   a) nach bestimmten Repetitionsfragen — mündlich und schriftlich;
   b) durch Zeichnen aus dem Gedächtnis;
   c) schriftlich in Form eines ausführlichen Aufsatzes.
2. Lektion: Wiederholung der Lektionen 6 und 7 — mit einigen wenigen Ergänzungen.
3. Lektion: Wiederholung der Lektion 8 — mit Vervollständigung der Geographie von Palästina.
4. Lektion: Deutschland — der norddeutsche Bund*) — Preußen. (Nur das Allernotwendigste.)
5. Lektion: Das Flußgebiet des Rheins. (Genauer, besonders in hydrographischer und orographischer Hinsicht.)
6. Lektion: Die Rheinprovinz — der Regierungsbezirk Düsseldorf. (Anschluß an die Heimat.)

---

*) Vgl. das Vorwort.

Vorschläge und Ratschläge

aus der Schularbeit.

---

1. Aus dem Rechenunterricht.
2. Für den Zeichenunterricht.

Wie lassen sich die Vorteile des Abteilungs-Unterrichts mit denen des Einzel-Unterrichts verbinden — zunächst im Rechnen?

a) Vergleichung dieser Vorteile. Bei unsern Altvordern, wenigstens in hiesigen Landen, war der Abteilungs- oder Klassen-Unterricht nur in einigen Fächern üblich, in andern Fächern aber wurde der Einzel- oder Individualunterricht beharrlich festgehalten. Unter „Altvordern" meine ich hier die Lehrer in der Zeit vor Errichtung der Seminarien. Referent hat ihrer noch mehrere gekannt, die sich die von den letzteren aufgebrachten Neuerungen in dem bezeichneten Stücke nicht nahe kommen ließen. Beim ersten Leseunterricht z. B. wurde nicht die ganze Abteilung der ABC-Schützen vorgenommen, sondern jeder Schüler gesondert; ebenso beim Überhören des Gelernten aus dem Katechismus und der Bibel; vor allem aber auch im Rechnen, namentlich auf der Oberstufe. Wie weit ehedem der Individual-Unterricht in den übrigen Disciplinen herrschte, ist mir aus eigener Anschauung nicht bekannt. Ich möchte mir gern etwas darüber erzählen lassen, besonders auch darüber die Meinung eines Kundigen hören, welches der geschichtliche Grund ist, daß der Einzelunterricht eher als der Abteilungsunterricht üblich war, und ob auch die Alten schon aus bewußten pädagogischen Gründen jene Weise wählten und festhielten.

Später, als durch die Seminaristen die neue Weise des Abteilungsunterrichts vordrang, mußten sich die Alten mit ihnen auseinandersetzen. Bei diesen Verhandlungen war bald klar gestellt, daß jeder dieser Wege eigentümliche Vorteile und eigentümliche Mängel hat. Der Einzelunterricht nimmt des Lehrers Zeit sehr in Anspruch: was im andern Falle einer ganzen Abteilung gezeigt oder erklärt wird, muß dort jedem Einzelnen gezeigt und erklärt werden; so weit ist also der Einzelunterricht zeitraubend, der Abteilungsunterricht zeitsparend. Weil nun dort häufig die Zeit nicht ausreicht und die Arbeit drängt, so ist weiter zu befürchten, daß das Zeigen und Erklären zu eilig und darum nicht gründlich genug geschehe. Ferner muß es nach jener Weise häufig vorkommen, daß ein Kind vor

einer Aufgabe festsitzt, der Lehrer aber nicht sofort helfen kann: da ist das Kind auf Nichtsthun angewiesen und somit für allerlei Störungen die Thür geöffnet. Diese Nachteile weiß der Abteilungsunterricht zu vermeiden: er spart Zeit, kann gründlich verfahren und ist der Disciplin günstig.

Der Einzelunterricht bietet dagegen ebenfalls namhafte Vorteile, welche der Privatunterricht vor dem Schulunterricht voraushaben kann, und noch einige mehr, in der Privatunterweisung — ich meine die, wo der Lehrer überhaupt nur einen Schüler oder etwa ihrer zwei bis drei von verschiedenen Altersstufen vor sich hat, kann er dem Einzelnen die Lektionen und Aufgaben genau so zumessen, wie sie seiner Bildungsstufe in dem betreffenden Gegenstande angemessen sind; er vermag sofort zu erkennen, wo etwas nicht recht gefaßt oder nicht genug geübt ist, und kann nun sorgen, daß die Lücke ausgefüllt wird: kurz, bei diesem Wege ist ein regelrechtes und sicheres Fortschreiten möglich. Ähnlich, nur durch Zeitmangel beschränkt, steht es mit dem Einzelunterricht in der öffentlichen Schule. Beim Abteilungsunterricht dagegen, wo der Lehrer neben den mittelmäßig begabten Köpfen auch schwache und sehr begabte vor sich sieht, wo ferner durch den verschiedenen Fleiß und unregelmäßigen Schulbesuch neue Verschiedenheiten hineinspielen, muß er sich hauptsächlich nach einer gewissen Mittelschicht richten, wobei die Bessern wie die Schwächern leichtlich zu kurz kommen: jene werden in ihrem Fortschreiten aufgehalten und daher im Streben gelähmt; diese lernen nur oberflächlich oder bleiben in Lücken stecken und erlahmen, weil ihr Können dem Sollen nicht gewachsen ist. Ferner läßt sich beim Einzelunterricht die Individualität des Schülers, auch hinsichtlich der besondern Begabung und Neigung für einzelne Lehrfächer, besser berücksichtigen, weil jeder Schüler in jedem Gegenstande gesondert fortschreiten, ja eilen und laufen kann, wie es ihm beliebt; und wenn er dabei z. B. im Schreiben oder im Zeichnen ein Stümper bleibt, weil dafür die Gabe fehlt, so hindert ihn das nicht, im Rechnen oder in einem andern Stücke alle seine Mitschüler zu überflügeln. Das läßt sich beim Abteilungsunterricht wohl ebenfalls in gewissem Maße erstreben, aber nicht in gleichem Maße erreichen; denn wenn auch die Abteilungen je nach den verschiedenen Fächern verschieden gebildet werden, so übt der Unterricht, welcher sich nach der Mittelschicht richten muß, doch auf die Fähigern und Eifrigen wie auf die Schwächern einen leicht spürbaren Druck aus. Kurz: der Einzelunterricht hat den Vorzug, der Individualität des Kindes in jedem Betracht mehr gerecht werden zu können, so weit der Zeitmangel nicht im Wege steht. Die bedeutendste individuelle Kraft ist aber die Lust und Liebe zur Sache, welcher in der Regel

auch eine bevorzugte **Befähigung** zur Seite steht. Indem nun diese mächtige ethische Kraft nicht bloß frei gemacht, sondern gepflegt, und bis zum Eifer angespornt wird, hat der Lehrer einen Helfer gewonnen, den keine didaktische Kunst und kein Lehrmittel zu ersetzen vermag, ja der mächtig genug ist, mitunter alle entgegenstehenden Hindernisse z. B. die etwa mangelhafte Lehrgabe des Lehrers, mangelhafte oder beschränkte Unterrichtsmittel, unregelmäßigen Schulbesuch, oder was sonst im Wege stehen mag, vollständig zu überwinden. Die Schulgeschichte bietet dafür Beispiele in Fülle, und zwar nicht bloß bei begabten Schülern, sondern auch bei schwachen und sehr dürftig ausgerüsteten. In einem „Rettungshause", das etwa 40 Kinder hat, und wo durch den unregelmäßigen Eintritt derselben ohnehin nur Einzelunterricht möglich ist, habe ich Schüler getroffen, die beim Eintritt in ihrem 12. Jahre keinen Buchstaben kannten, überdies leiblich und geistig so verkommen waren, wie es nur möglich ist, aber mit 14 Jahren in jedem Gegenstande Leistungen zeigten, die sich mit den höchsten der besten öffentlichen Volksschulen messen konnten. Eine gewisse Begabung war allerdings vorhanden, jedoch keine hervorragende. Ähnliches habe ich an solchen gesehen, die in den Schulen und im Konfirmandenunterricht als blödsinnig gegolten hatten; hier fielen natürlich die Leistungen als solche nicht so in die Augen, sondern in ihrem Verhältnis zum geringen Maß der Begabung und zu den geringen Erfolgen im öffentlichen Schulunterricht.

Es ist nicht meine Absicht, eine Vergleichung des Einzel- und des Abteilungsunterrichts in der öffentlichen Schule nach allen Seiten erschöpfend durchzuführen. Hier kam es mir nur darauf an, die Sache so weit ins Klare zu stellen, um erkennen zu lassen, daß der Individualunterricht nicht minder wie der Massenunterricht seine eigentümlichen Vorteile besitzt und darum auch ein Recht hat, neben diesem nach Möglichkeit berücksichtigt zu werden. Es fragt sich nur, wie dies **thunlich** ist, oder mit andern Worten: **wie die besondern Vorzüge des einen und des andern Verfahrens verbunden werden können.**

Diese Frage erfordert neben einer allgemeinen Antwort auch eine Reihe besonderer für die einzelnen Fächer. **Hier liegt also Stoff für ein Dutzend Aufsätze vor.** Wir wählen einen Gegenstand heraus, das **Rechnen**, und zwar auf der **Oberstufe**. Möchten andere bald Vorschläge und Ratschläge für andere Fächer mitteilen. Meine Vorschläge folgen schlichtweg dem Verfahren, was ich selbst seit ca. 18 Jahren eingehalten habe und zwar früher in einer einklassigen Schule, später in einer mehrklassigen.

b) Der Abteilungsunterricht — neben dem Einzelunterricht. Angenommen, die Oberklasse oder Oberabteilung habe wöchentlich fünf Stunden Rechenunterricht. Von dieser Zeit werden etwa drei Stunden dem Abteilungsverfahren gewidmet, die andern dem Einzelrechnen. (Siehe die Übersicht der Rechenübungen am Schlusse dieses Artikels.)

Ferner soll angenommen sein, die Oberstufe, mit deren Abteilungen wir uns hier beschäftigen wollen, habe es stets nur mit eingekleideten Aufgaben zu thun, wo die Hauptschwierigkeit darin liegt, die sachlichen Verhältnisse zu verstehen. Auf den unteren Stufen, wo es sich hauptsächlich noch darum handelt, die Zahlenoperationen einzuüben, kann die hier zu beschreibende Manier nicht, oder wenigstens nicht so, befolgt werden. Dort dürfte auch aus andern Gründen noch vorwiegend oder ausschließlich der geschlossene Abteilungsunterricht am Platze sein.

Die ersten beiden Abteilungslektionen der Woche befassen sich, äußerlich angesehen, lediglich mit Kopfrechnen, aber jede Lektion hat einen besondern Zweck. Die eine will eine Übung im schnellen und sichern Kopfrechnen sein, die andere dagegen soll in das Verständnis der sachlichen Verhältnisse einführen; dort sind die Zahlen das Hauptarbeitsmaterial, hier die Sachen. Dort kommen ebenfalls eingekleidete Aufgaben vor, allein die Zahlen spielen doch die Hauptrolle, weil der Zweck eben die Zahlenübersicht ist. Hier dagegen, wo gelernt werden soll, eingekleidete Aufgaben zu verstehen oder Einsicht in die sachlichen Verhältnisse zu gewinnen, bilden diese Verhältnisse das eigentliche Arbeitsmaterial, natürlich so, daß sie mit Zahlen verbunden werden, daß eben an ihnen gerechnet wird.

In der dritten Rechenstunde, welche noch für den Abteilungsunterricht verwendet werden soll, tritt eine Übung mit auf, die meines Wissens in nicht vielen Schulen üblich ist: die Übung im Lesen der eingekleideten Rechenaufgaben. Es unterliegt keinem Zweifel, daß dieses Lesen, weil es an einem besondern Stoffe geschieht, auch seine eigentümlichen Schwierigkeiten hat, besonders bei komplizierten Aufgaben, indem ja jeder weiß, daß in einem Buche (z. B. in der biblischen Geschichte) von den Kindern geläufig gelesen wird, während in einem andern, wo der Stoff und die Redeformen ihnen weniger bekannt sind, das Lesen sehr schwerfällig und ungelenk von statten geht. Eine Leseübung, deren eigentliches Ziel das Lesenlernen ist, würde freilich nicht in eine Rechenstunde gehören, indessen tritt hier das Lesen auch nur als Mittel auf, während der Zweck das Verständnis der Aufgaben ist. Wem wäre es entgangen, daß ein Schüler häufig bei einer Aufgabe, deren sachliche Verhältnisse ihm wohl bekannt sind, dennoch fest sitzt und zwar des-

halb, weil er ihre Einkleidung nicht völlig versteht, — dieses Verständnis aber wiederum deshalb fehlt, weil er zu eilig, zu oberflächlich gelesen hat? Überhaupt verfahren die Kinder auch da, wo sie eine Aufgabe richtig lösen und das Lösungsverfahren überdies erklären können, dennoch vielfach nur oberflächlich, sowohl beim Lesen der Aufgabe wie beim zergliedernden Nachdenken darüber. Einmal darum, weil dies so Kindes Art und Natur ist, aber auch noch aus einer besondern Ursache. Innerhalb eines Abschnittes bilden die Rechenexempel eine lange Reihe sachlich gleichartiger Aufgaben. Während das Kind nun mit diesem Abschnitte sich beschäftigt, bewegt sich sein rechnendes Denken stets in einem Kreise von wesentlich gleichen Vorstellungen. Im Verfolg der Arbeit an dieser Aufgabenreihe bildet sich daher bei ihm eine Art von geistigem Tastsinn aus, wodurch es bei einem Exempel auch ohne sorgfältige Zergliederung des Gegebenen und Gefragten und ohne klares, deutliches Vorstellen dieser Glieder herausfindet, wo und wie beim Ausrechnen anzugreifen und welcher Weg einzuschlagen ist. Dieses dunkele Tasten muß aber an dieser Stelle ein Übel heißen; denn wenn das rechnende Überlegen bei jeder Aufgabe im Zergliedern und Auffassen nicht sorgsam verfährt, so bildet sich eben kein Rechenverstand aus. Das Kind braucht dann nur auf eine etwas komplizierte oder der Einkleidung nach schwierigere Aufgabe zu stoßen, um sofort den Beweis zu liefern, daß die Kunst des tastenden Gefühls nicht ausreichen will. Irre ich nicht, so haben viele Lehrer es sich nicht klar gemacht, eine wie große Rolle das gefühlsmäßig tastende Überlegen gerade auch im Rechnen spielen kann, wo doch der gemeinen Meinung nach ohne deutliches Denken kein Vorwärtskommen möglich ist, selbst dann noch spielen kann, wenn der Schüler in seinem Buche rasch und leicht vorrückt, und um so mehr spielen muß, wenn ihm ein großer Spielraum gelassen wird. Daher muß einerseits dieser Spielraum möglichst eingeengt und andererseits mit allen Mitteln auf ein sorgsames Zergliedern der Aufgaben und auf ein Rechnen mit deutlichen Vorstellungen hingearbeitet werden.

Zu dem ersteren, dem Einengen des Spielraums für das gefühlsartige Überlegen, muß namentlich die Einrichtung des Rechenbuches mitwirken, nämlich so, daß in einem Abschnitte nicht ausschließlich gleichartige Aufgaben vorkommen, sondern Schritt vor Schritt auch Wiederholungsexempel aus früheren Abschnitten. Sodann aber kann die vorgenannte Lektion zum Verstehen der sachlichen Rechenverhältnisse dazu helfen. Hier muß nämlich der Lehrer in den mündlich gestellten Kopfrechen-Aufgaben die sachlichen Verhältnisse recht durcheinanderwürfeln, so daß bald eine Aufgabe aus der Zinsrechnung, bald aus der Geometrie, bald aus der Haushaltung, bald aus der Landwirtschaft u. s. w. vor-

kommt, weil nun jedesmal das Kind sich erst die sachlichen Verhältnisse deutlich vergegenwärtigen muß, bevor es ans Ausrechnen gehen kann. Wie sehr dies nötig ist, fällt manchmal auch den Eltern in die Augen. Es trifft sich z. B. nicht selten, daß der Vater oder die Mutter etwas gerade im Haushalt Vorkommendes dem Kinde zum ausrechnen vorlegt, was dieses in der Schule längst durchgemacht hat und daher sofort sollte ausführen können: dennoch stutzt das Kind, weiß sich im Augenblick und vielleicht auch später nicht zurechtzufinden, so daß die Eltern glauben müssen, beim Rechenunterricht sei es nicht mit rechten Dingen zugegangen. Vielleicht liegt aber der Grund des Nichtkönnens lediglich in dem augenblicklichen Stutzigwerden, und dieses gewiß darin, daß das Kind in der Schule zu viel durch bloßes Raten und Meinen, anstatt mit deutlichem Vorstellen gerechnet hat; vielleicht ist vom Lehrer selbst nichts versäumt worden, aber die Einrichtung des Rechenbuches hat das ratende Rechnen gepflegt.

Das zweite Gegenmittel, das sorgfältige Zergliedern der Aufgabe, hatten wir namentlich bei der erwähnten Leseübung im Rechenbuch im Sinne. Lesen und Zergliedern muß Hand in Hand gehen. Es werden dazu solche Aufgaben gewählt, deren sachliche Verhältnisse bekannt d. h. in den Wochen-Lektionen, welche vorzugsweise diesen Verhältnissen gewidmet waren, vorgekommen sind, und die andererseits wegen des sprachlichen Ausdrucks oder wegen ihrer Kompliziertheit dem Lesen und Zergliedern einige Schwierigkeiten bieten. Mein Verfahren ist dabei so. Zuerst wird die Aufgabe von zwei bis drei lese- und rechenfertigen Schülern vorgelesen, dann im Chor einmal nachgelesen. Nun beginnt das Zergliedern: es werden die Einzelaufgaben aufgesucht, aus denen die ganze Aufgabe sich zusammensetzt, und sodann ist bei jenen festzustellen, welche Stücke gegeben sind und was noch gesucht werden soll. Jetzt würde die Aufgabe gemeinsam gerechnet werden müssen, damit die Kinder sich überzeugen, daß das Zergliedern richtig gewesen ist, und damit sie die Gliederung noch klarer durchschauen lernen. Leider sind wieder die meisten Rechenbücher auf diese Übung des Lesens und Zergliederns nicht eingerichtet: denn wären sie das, so müßte sich die erforderliche Zahl von Aufgaben finden, welche in allen Stücken für jene Übung passen, Aufgaben, die neben den genannten Eigenschaften auch die haben, daß nur kleine Zahlen vorkommen, damit sie schnell im Kopfe gerechnet werden können. Schwierigere Zahlen, die ein sicheres Tafelrechnen üben sollen, sind an ihrer Stelle ja gut; hier aber sind sie so hinderlich wie möglich. Hier handelt es sich darum, durch Lesen und Zergliedern dem Schüler den Schlüssel zum Verstehen der Aufgaben in die Hand zu geben. Wenn da nun das Ausrechnen viele Zeit erfordert, so wird jener Übung die nötige

Zeit geraubt, jede Übung aber, welcher nicht die erforderliche Zeit vollaus gewidmet werden kann, bleibt wirkungslos. Nehmen wir also an, die geeigneten Aufgaben seien vorhanden; eine derselben ist gelesen und zergliedert worden und soll nun schnell ausgerechnet werden. Ist dies geschehen, so wird sie nochmals gelesen und zwar jetzt von zwei bis drei schwächeren Schülern, dann im Chor. Setzt man diese Übung mit Konsequenz eine Zeit lang regelmäßig fort — wöchentlich eine Stunde, — so kann es nicht fehlen, daß nach und nach eine merkliche Fertigkeit im Lesen wie im Zergliedern der Aufgaben und somit auch eine größere Befähigung zum Verstehen und Anfassen gewonnen wird; aber nicht bloß das, sondern, was ebensoviel gilt, auch das Bedürfnis und die Neigung, erst dann zum rechnenden Handeln zu schreiten, wenn vorher die Sachlage klar durchschaut ist.

Zu dem letzten der oben genannten Stücke, welche dem tastenden, ratenden Rechnen entgegenarbeiten sollen, zu dem Operieren mit deutlichen Vorstellungen, hilft namentlich das mündliche und schriftliche Erklärenlassen der gefertigten Lösungen, wovon weiter unten genauer geredet werden wird. In unserm Abteilungsunterricht fällt diese Übung in die (zweite) Stunde, welche dem Verstehen der sachlichen Verhältnisse gewidmet ist.

So weit hat unsere Auseinandersetzung diejenigen Momente des Rechenunterrichts verfolgt, welche der Lehrer abteilungs- oder klassenweise vornehmen kann. Wir haben dieser Übungen drei gefunden, erstlich die im Kopfrechnen behufs der Zahlenübersicht und des schnellen und sicheren Operierens; zweitens die, um Verständnis aller sachlichen Verhältnisse zu gewinnen und das Erklären der gefertigten Lösungen zu lernen; und drittens die im Lesen und Zergliedern der Aufgaben, um die Befähigung und Neigung zu einem klaren Verstehen und Behandeln derselben anzubilden. Wir sagten vorhin, der Lehrer „kann" diese Übungen abteilungs- oder klassenweise vornehmen; man darf aber hinzufügen, von Rechts wegen soll hier der gemeinsame oder Abteilungsunterricht eintreten. Einmal und vor allem deshalb, weil dabei der Lehrer selbst mit thätig sein muß, sei es durch Erklären und Vormachen, oder durch Korrigieren und Zurechthelfen. Diese Übungen mit jedem einzelnen Schüler besonders vorzunehmen, wäre Zeitverschwendung und Unverstand. Zum andern deshalb, weil hier, wo es sich vorwiegend um ein klares Auffassen und richtiges Sprechen handelt, der Lehrer mit einer aufmerksamen Kontrolle bei der Hand sein und ja acht geben muß, daß die Lektion im Denken und Reden auch wirklich gelernt d. h. genug geübt werde. Auch dazu würde beim Einzelunterricht in der Schule die

Zeit fehlen. Die **Kopfrechenstunde** gehört deshalb und insoweit hierher, weil gewisse Vorteile zur Abkürzung der Operationen erklärt und eingeübt werden müssen, und weil der Lehrer zu kontrollieren hat, daß die Schüler auch wirklich nur den Kopf gebrauchen. Wären diese beiden Umstände nicht vorhanden, so würden die reinen Kopfrechen-Exercitien, weil sie eben nur eine **Übung** sind, füglich dem Einzelunterricht überlassen bleiben können. In gewissem Maße ist dies auch immerhin möglich. Wenn nämlich das, was hierbei zu begreifen ist, wirklich begriffen und derart eingeübt ist, daß die Schüler die vorliegenden Aufgaben leichter und schneller im Kopfe als auf der Tafel zu lösen vermögen, so kann der Lehrer das weitere Einüben in diesem Bereiche dem stillen (schriftlichen) Arbeiten des Einzelnen überweisen, und zwar nicht bloß in der Schule, sondern auch als häusliches Pensum. Dabei werden dann bloß die Resultate auf die Tafel geschrieben. Dann ist freilich auch ein besonderes Rechenheftchen oder eine besondere Abteilung im Rechenbuche für diese Exercitien erforderlich, oder wenigstens rätlich, weil es beim Einzelunterricht namentlich gilt, den Wetteifer anzuspornen, und der Freiwilligkeit wie der größeren Kraft Raum zu schaffen, sich durch größere Leistungen ausweisen zu können. In der That kann innerhalb der bezeichneten Schranken der Privatfleiß auch für das Kopfrechnen erfolgreich benutzt werden. Kommt es dabei doch vor, daß einzelne schwächere Schüler sich verleiten lassen, den Kopf zu schonen und den Griffel zu Hülfe zu nehmen, so muß man diese Fälle einstweilen passieren lassen oder doch nicht zu scharf rügen, weil, wenn die Kontrolle nicht möglich ist, auch die Versuchung groß wird.*)

*) Man kann dem aber auch entgegenwirken. Einmal dadurch, daß die geringeren Leistungen der Schwächeren ebenfalls etwas gelten dürfen; dann dadurch, daß der Lehrer im gesamten Schulleben auf Ehrlichkeit dringt, sie zu einem Ehrenpunkt macht, erst bei sich und dann bei den Schülern, wobei er jeweilig auch beim Rechnen daran mahnen kann, daß recht **rechnen** und recht **thun** zusammengehören, und jenes höchstens eine Ehre bei den Menschen, dieses aber eine Ehre bei Gott und Menschen ist. Ein ehrlicher Schulverkehr läßt sich aber nicht durch ängstliches und strenges Verfolgen der Unehrlichkeit erzwingen, vielmehr muß bei diesem Verkehr das entgegengesetzte Princip gelten von dem, welches der vulgäre Liberalismus in das Staatsleben einzuführen sucht, wonach nämlich das Volk seine Regierung mit möglichstem Mißtrauen und mit Argusaugen überwachen soll, was notwendig nicht eine Klärung, sondern eine Trübung des öffentlichen Lebens, keine Festigung, sondern eine Auflösung der Verhältnisse zur Folge hat, namentlich auch die Folge, daß die Regierung und der vulgäre Konservatismus dasselbe Princip wider den Liberalismus kehren, d. h. auch ihn mit Mißtrauen behandeln. Wehe der Schule, deren Leben nach solcher liberalen Doktrin geregelt werden soll. Nicht solche liberale **Doktrin**, sondern die liberale **Gesinnung** ist das Rechte, die Gesinnung, welche nicht vor allem Freiheit **fordert**, sondern **gönnt und gewährt**, kurz, die **Vertrauen** säet und darum auch **Vertrauen** erntet.

c) Der Einzelunterricht — neben dem Abteilungsunterricht. Um möglichen Mißverständnissen vorzubeugen, wollen wir vorher eine logische Reflexion vornehmen.

Bei genauerem Besehen dessen, was „einsame" und was „gemeinsame" Arbeit ist, könnte jemand auf den Gedanken geraten, daß beim Unterrichte nicht ein zweifaches, sondern ein dreifaches Arbeiten zu unterscheiden wäre. Unter dem Ausdrucke „gemeinsam" ließe sich sowohl ein gemeinsames Thun des Lehrers und der Schüler verstehen, als auch ein gemeinsames Thun der Schüler allein, sofern diese alle mit derselben Übung beschäftigt sind, aber für sich, ohne den Lehrer. (Da, wo nur Abteilungsunterricht vorkommt, sind die sogenannten stillen Arbeiten der Schüler von dieser letzteren Art.) Auf eine ähnliche Unterscheidung könnte ein näheres Besehen der Einzelübungen führen. Bei diesem Ausdrucke ließe sich nämlich sowohl an ein solches Arbeiten denken, wo jeder Schüler etwas Besonderes thut, als auch an die vorgenannte „stille" Beschäftigung, wo zwar die Gesamtheit der Schüler allein, d. h. ohne den Lehrer, arbeitet, aber an ein und derselben (gemeinsamen) Übung.

Der Sinn jener Ausdrücke will daher genau fixiert sein. Wenn wir hier von Abteilungs- (oder gemeinsamem) und Einzel- (oder „einsamem") Unterricht reden, so ist bei dieser Einteilung lediglich gefragt worden, ob die Schüler einer Abteilung mit demselben Arbeitspensum beschäftigt sind, oder nicht. Von der Arbeit der Schüler ist der Einteilungsgrund hergenommen, nicht von der Beteiligung des Lehrers dabei. Der Lehrer kann und muß in beiden Fällen durch Erklären, Kontrollieren rc. mit Hand anlegen; und in beiden Fällen kommen Arbeiten vor, wo die Schüler stille für sich beschäftigt sind. Diesen letzteren, den selbstthätigen Übungen, wird ebensowohl beim Abteilungs- als beim Einzelunterricht die meiste Zeit gegönnt werden müssen, wenn wirklich gelernt werden soll, was dociert worden ist.

Von den (beispielsweise angenommen) fünf wöchentlichen Rechenstunden haben wir oben drei für den Abteilungsunterricht beansprucht und gezeigt, welche besonderen Übungen in jeder dieser Stunden vorzunehmen sind. Für den Einzelunterricht bleiben also noch zwei Stunden übrig. Es fragt sich nun, welche Übungen dafür passen, und wie dabei zu verfahren ist.

Beim vorbeschriebenen Abteilungsunterricht sind indes alle Übungen, welche im Rechnen nötig sind, schon vorgekommen; mithin kann beim Einzelunterricht, der neben jenem auftreten soll, von einer besondern Art von Rechenexercitien nicht mehr die Rede sein. Was bleibt denn nun für diesen noch übrig?

Hält man fest, daß der eigentümliche Zweck des Einzelunterrichts darin besteht, die Selbstthätigkeit des Schülers zu wecken und dem Privatfleiße Raum und Sporn zu geben, so wird man im allgemeinen annehmen müssen, daß er es ebenfalls mit allen Arten der Rechenübungen zu thun habe, also mit den (reinen) Kopfrechenexercitien, mit dem Lesen und Zergliedern der eingekleideten Aufgaben, mit dem Lösen derselben und dem mündlichen und schriftlichen Erklären dieser Lösungen.

Da der gemeinsame (Abteilungs-)Unterricht nicht bloß auf den mündlichen Verkehr zwischen Lehrer und Schüler sich beschränkt, sondern auch stille schriftliche Beschäftigungen der Schüler vorkommen, so wird der Privatfleiß des Einzelnen sich zunächst bei diesen letzteren, gemeinsamen schriftlichen Arbeiten bethätigen können und müssen, nämlich in der Art, daß die Eifrigeren und Fähigeren qualitativ und quantitativ mehr leisten als die andern. Wie dies bei den Kopfrechen-Exercitien möglich ist, wurde oben schon erwähnt. Beim Lesen und Zergliedern der eingekleideten Aufgaben ist das Verfahren ebenso einfach, — nur braucht hier das Lesen als Leseübung nicht mit in die stillen und häuslichen Arbeiten aufgenommen zu werden. Sind nämlich in der betreffenden Lesestunde mehrere sorgfältig ausgewählte Aufgaben mündlich zergliedert, und dann die einzelnen gegebenen und gesuchten Positionen gliederweise in irgend einer Form an der Wandtafel aufgezeichnet worden: so kann nun der Lehrer eine Anzahl Aufgaben bezeichnen, die von den Kindern (sei es zu Hause oder in der Schule) auf dieselbe Weise selbständig schriftlich zergliedert werden sollen, und kann dabei den Privatfleiß in der Art in Anspruch nehmen, daß den Schwächern und der Mittelschicht ein Minimum aufgegeben wird, während es bei den Geförderten und Eifrigen heißt, man wolle sehen, wie weit jeder je nach Zeit, Kraft und Fleiß darüber hinausgehen werde. In der Stunde, welche vornehmlich dem Verständnis der sachlichen Verhältnisse gewidmet ist und wo zugleich gezeigt wird, wie die Aufgaben auf der Tafel gelöst und diese Lösungen erklärt werden, verfährt der Lehrer hinsichtlich der stillen oder häuslichen Übungen wie des Anspornens zum Privatfleiß ganz in derselben Weise, worüber also hier insonderheit nichts mehr gesagt zu werden braucht.

Es liegt auf der Hand, daß in dem Maße, wie bei allen diesen stillen Beschäftigungen — im Kopfrechnen, Zergliedern, Ausrechnen und Erklären — der Privatfleiß der Schüler angespornt wird und sich bethätigt, auch in demselbe Maße die Mühe des Lehrers im Kontrollieren sich mehrt. Er muß eben sehen, wie er die Arbeit bewältigt und welche Erleichterungs-

mittel möglich sind; oder aber auf den Einzelunterricht in dieser Form d. h. auf die Anspornung des Privatfleißes in dieser Form verzichten.

Ist aber eine andere Form noch übrig? Allerdings, nämlich eben die Weise, welche die alten Lehrer befolgten, indem sie jeden Schüler für sich im Rechenbuch weiter arbeiten ließen, so weit er konnte oder wollte, — nur mit dem Unterschiede, daß Referent dazu nicht sämtliche Rechenstunden verwendet, sondern die zweite, welche der Abteilungsunterricht übrig gelassen hat. Hier, beim exakten Einzelunterricht, hält also jedes Kind den Lehrgang ein, welchen das Rechenbuch vorschreibt, wofern der Lehrer nicht in einzelnen Fällen einzelne Aufgaben überschlagen lassen will. Bei der andern Hälfte, dem gemeinsamen Unterricht, hat der Lehrer sich einen besonderen Lehrgang zu bilden, indem er einerseits sich vornehmlich nach der Mittelschicht richten und andrerseits solche Aufgaben auswählen muß, die zum Lesen und Zergliedern oder zum Lösen und Erklären geeignet sind.

Nun entsteht aber bei diesem exakten Einzelunterricht die Frage, wie der Lehrer die Zeit finden soll, um sowohl den „einsam“ vorschreitenden Schülern aller Schichten nachzuhelfen, wenn sie einmal festsitzen, als auch die gefertigten Arbeiten zu kontrollieren.

Irre ich nicht, so ist es hauptsächlich diese Schwierigkeit gewesen, welche den Einzelunterricht im Rechnen aus den meisten öffentlichen Schulen verbannt hat; denn die Vorteile, welche er bieten würde, können nicht wohl einem nachdenksamen Lehrer entgangen sein. „Zeit! Zeit!“ — wird man daher sagen; „schaffe uns die erforderliche Zeit zum Nachhelfen und Nachsehen, dann stehen wir sofort auf deiner Seite.“

Wohlan, so will ich einen Weg vorschlagen, der zum Ziele führen kann, zu dem Ziele nämlich, auch alle Vorteile des Einzelunterrichts zu erreichen. Das bezeichnete Hindernis des Zeitmangels wird auf diesem Wege zwar nicht beseitigt, sondern bloß umgangen, aber das ist ja in der Praxis gleich; hier handelt es sich lediglich darum, daß man leicht und sicher zum Ziele kommt. Vorhin wurden zwei Bedingnisse namhaft gemacht: das Kontrollieren der gefertigten Arbeiten und das Nachhelfen, wenn ein Schüler festsitzt. Mein Vorschlag hat nun das Seltsame an sich, daß er die eine Bedingung durch die andere erfüllt, und überdies dem Lehrer wenig Mühe kostet. „Da wäre ja der Stein der Weisen gefunden,“ möchte jemand denken, „ein viereckiger Kreis, ein perpetuum mobile!“ So hoch brauchen wir uns indes mit unsern didaktischen Künsten nicht zu versteigen; was ich vorhin sagte, ist aber doch richtig, wie wunderlich es klingen mag. Das Mittel ist höchst einfach und hat daher viele Ähnlichkeit mit dem bekannten Geheimnis, ein Ei auf die

Spitze zu stellen. „Es sei, — nur rücke endlich damit heraus!“ Gut, es soll geschehen.

Nehmen wir an, man habe den Einzelunterricht in den genannten zwei Stunden eingeführt, jeder Schüler rechne frisch für sich weiter und es stehe etwa jeder auf einer besonderen Stufe, so daß die ganze Reihe der Schüler vom Gefördertsten bis zum Schwächsten gleichsam eine ebenso lange Reihe von Abteilungen bilde. Da könnte es freilich passieren, daß jeder Einzelne plötzlich festsitzt und daher allen 40 oder 80 Schülern geholfen werden müßte. Diese Hülfe, die der Lehrer beim gemeinsamen Unterricht etwa in fünf Minuten geleistet hätte, würde ihm jetzt anscheinend vierzig- resp. achtzigmal fünf Minuten kosten. Mit der Kontrolle wäre es dem Anscheine nach ebenso. Wie aber, wenn der Lehrer sich nun darauf beschränken dürfte, die genannten fünf Minuten lediglich dem obersten Vordermann zu widmen, so daß er diesen immer im Schritte und Zuge hielte, dann demselben übertrüge, es ebenso mit seinem Neben- oder Hintermann zu machen, und weiter dieser zweite den dritten nachzöge und kontrollierte; kurz, wenn jeder Obere zum Vorspann und zur Kontrollierung der Unteren diente: würde so die ganze Reihe nicht vorrücken und am Vorrücken bleiben können, ohne daß es dem Lehrer mehr Zeit und Mühe kostete, als auch beim Abteilungsunterrichte? „Dachte ich's doch“ — höre ich einen Leser ausrufen — „dachte ich's doch, daß der Schalk wieder so ein Schneiderknoten-Geheimnis in petto hätte! Ja wenn das so lustig und leicht ginge, wie es sich schreiben läßt! Aber, wer bürgt mir dafür, daß einer dem andern wirklich helfen kann und wirklich kontrolliert, — daß nicht etliche oder viele sich verabreden, den Lehrer zu täuschen, beim Kontrollieren ein Auge zuzudrücken, „fünf gerade sein zu lassen,“ ja ganze Reihen von Aufgaben zu überschlagen, um auf einmal mit Siebenmeilenstiefeln fortzuschreiten?“ — Geduld, lieber Freund, ich habe nur gesagt: wenn man so verfahren könnte, dann würden die und die Vorteile erreichbar sein. Ich behaupte nicht, daß man's just so machen sollte. Meine Meinung ging lediglich dahin, die Richtung des Weges, die Hauptidee des Mittels zu zeigen. Vielleicht brauchen wir bloß ein paar Verbesserungen anzubringen, um die mit Recht gefürchteten Übelstände zu vermeiden, und können dann das Verfahren in der Hauptsache festhalten. Überlegen wir einmal! Daß dabei das Hindernis des Zeitmangels für den Lehrer beseitigt resp. umgangen wird, ist klar. Zum andern steht erfahrungsmäßig nicht zu besorgen, daß sämtliche Schüler auf einmal der Nachhülfe bedürfen werden; dies mag höchstens in einer Stunde etwa ein dutzendmal, also durchschnittlich alle fünf Minuten einmal vorkommen. Es handelt sich daher bloß darum, sicher zu stellen, daß

die Nachhülfe, welche ein Schüler dem andern zu leisten hat, wirklich und gut geleistet werde, und dann, daß alles ehrlich, ohne Täuscherei zugehe. Wie läßt sich nun diese Bürgschaft erreichen?

Setzen wir den Fall, der Schüler D — der vierte in der Reihe — könne die Aufgabe, an der er jetzt steht, nicht lösen. Nach der Ordnung, die ich handhabe, darf er jetzt nicht selbst seinen Vordermann in Anspruch nehmen, sondern muß sich dem Lehrer melden, was einfach dadurch geschieht, daß er an seinem Platze still aufsteht. Auf meinen Wink nennt er dann den Abschnitt und die Aufgabe, um welche es sich handelt. Ich winke nun dem Schüler C, dem nächsten Vordermann von D in der Rechenreihe, zum Aufmerken, notiere ihm die Nummer der betreffenden Aufgabe an die Wandtafel oder lasse sie durch den andern Schüler nennen. Der Helfer weiß jetzt Bescheid und schickt sich an, still für sich die Aufgabe zu bedenken und, so weit es ihm nötig dünkt, auf seiner Tafel auszurechnen. Der andere mag mittlerweile an einer der nächstfolgenden Aufgaben sich versuchen. Sobald jener mit seinem Überlegen und Rechnen zu Ende ist, giebt auch er dies durch Aufstehen zu erkennen. Auf einen Wink von meiner Seite beginnt er dann, dem ratlosen Kameraden die fragliche Aufgabe laut zu erklären. Ich höre ebenfalls zu, um zu kontrollieren, ob er seine Sache gut macht; denn die zu leistende Hülfe ist bei ihm zugleich eine Prüfung für sein privates Einzelrechnen, eine Probe nämlich, ob er die Aufgaben bis zu diesem Punkte wirklich mit Verstand gerechnet hat. Zeigt es sich, daß seine Erklärung unzureichend und mangelhaft ist, oder gesteht er selbst ein, daß er die Aufgabe nicht lösen oder nicht erklären könne, so ist ihm selbst damit das Urteil gesprochen: sein fortgeschrittenes Einzelrechnen muß wieder zurückschreiten und an der ungelösten Aufgabe von neuem beginnen. Nun wird der folgende Vordermann B zur Hülfe aufgefordert, für den dann die Hülfeleistung ebenfalls eine Prüfung ist. Hat dagegen C die geforderte Erklärung gut ausgeführt, so wird der hülfsbedürftige D in der Regel sich befriedigt erklären, vielleicht erklärt er sogar schon nach den ersten Sätzen, daß er jetzt selbst den Weg wisse. Wäre ihm die Aufgabe noch nicht klar geworden, so würde der andere die Erklärung wiederholen müssen, wobei dann auch der Lehrer, falls es ihm rätlich scheint, durch ein paar Fragen mit eingreifen könnte. Durchschnittlich wird die Hülfeleistung für den einen — oder was dasselbe ist: die Prüfung für den andern — leicht und still von statten gehen, so daß nach ein paar Minuten jeder wieder an seiner privaten Arbeit ist.

In dieser Weise, die ohne Zweifel dem Leser sofort verständlich sein wird, geht das Verfahren seinen geregelten Gang: wo irgend einer in der

langen Rechenreihe der Nachhülfe bedarf, da muß der nächste Vordermann (oder einer der nächsten) diese Hülfe leisten und damit zugleich ein Examen bestehen d. h. über die Solidität seines vorgeschrittenen Privatfleißes Rechenschaft geben. So kann jedem geholfen und jeder kontrolliert werden, ohne daß Zeit und Kraft des Lehrers zu belästigend in Anspruch genommen sind. Die Vorteile liegen demnach auf der Hand.

Es könnte nun jemand noch einreden wollen, diese Prüfungen der Einzelnen seien doch nur Prüfungen der Rechen-Fähigkeit, nicht aber eine Kontrolle der gesamten Rechen-Thätigkeit; wenn diese letztere, d. h. das Nachsehen aller von den Schülern privatim gerechneten Aufgaben nicht stattfinde, oder vielleicht sogar niemals davon die Rede sei, so würden diese dadurch in Sicherheit eingewiegt werden und in Versuchung geraten, entweder Aufgaben geradezu zu überschlagen, oder mit halben und versuchsweisen Lösungen sich zufrieden zu geben, kurz, durch allerlei Täuschungen recht weit vorzurücken suchen. Ein anderer möchte fragen wollen, ob der Lehrer, der ja auf die Erklärungen stets achten müsse, nicht dennoch mehr Zeit darauf verwenden müsse, als ihm zu Gebote stehe.

Auf das erste Bedenken ist folgendes zu erwidern. Beim Rechnen gilt ja als Ziel die Rechen-Fähigkeit; die Rechen-Thätigkeit, die Übung, ist nur Mittel. Kann nun die Kontrolle so geschehen, daß das Rechnenkönnen Schritt vor Schritt, nicht erst nach langen Zwischenräumen, über sich Rechenschaft zu geben hat, was beim beschriebenen Verfahren in der That der Fall ist, indem jeder jeden Augenblick gewärtig sein muß, sich für einen Hintermann zur Hülfe herangezogen zu sehen; leistet ferner jede Weise der Prüfung das, was sie leisten soll, d. h. wird die Rechenfähigkeit wirklich ausreichend geprüft: so reicht dieses Kontrollverfahren einstweilen auch vollkommen aus, denn die Möglichkeit, durch Täuscherei vorwärts zu kommen, und unentdeckt bleiben zu können, ist sowohl für das Bewußtsein der Schüler wie in Wirklichkeit dergestalt eingeschränkt, daß dieser kleine Spielraum keine Sorge mehr zu machen braucht. Im weiteren wird er noch dadurch beschränkt werden, wenn, wie oben empfohlen, in der ganzen Schule ein Geist der Ehrlichkeit herrscht und der gesamte Verkehr auf gegenseitigen Kredit gegründet ist. So weit dann noch eine Kontrolle der laufenden Rechenarbeiten nötig oder rätlich bleibt — sei es bei Einzelnen und in einzelnen Fällen, oder überhaupt — so kann der Lehrer einige zuverlässige Schüler in jeder Abteilung damit betrauen, indem er ihnen je zuweilen eine aus dem Haufen herausgenommene Tafel zur Durchsicht übergiebt, — etwa vor Beginn des Unterrichts, oder nach der Schule, oder wie es sonst gelegen ist. Rechnet man nun alles

zusammen, was bei unserm Verfahren zur Kontrollierung der Rechenarbeiten und der Rechenfähigkeit geschieht, so wird sich ergeben, daß die Schule in der That damit auskommt.

Auf das obige zweite Bedenken ist zu sagen: Des Lehrers Zeit wird allerdings durch diesen Einzelunterricht noch in einem gewissen Maße in Anspruch genommen, allein nicht so sehr, daß er z. B. in derselben Stunde, wo eine Abteilung privatim auf der Tafel rechnet, nicht die andere Abteilung zugleich mündlich im Kopfrechnen beschäftigen oder lesen lassen könnte. Seit 18 Jahren habe ich sowohl in einer einklassigen wie in einer mehrklassigen Schule auf die beschriebene Weise den Rechenunterricht erteilt und kann daher aus Erfahrung sagen, daß sie unschwer auszuführen und mir von Jahr zu Jahr lieber geworden ist. Wer es probieren will, und die dabei zu beobachtende Ordnung mit einigem Geschick regelt und handhabt, wird dieselbe Erfahrung machen können.

Übersicht der Rechenübungen.

Abteilungsunterricht:

1. Stunde: reine Kopfrechen-Exercitien.

2. Stunde: Lesen und Zergliedern eingekleideter Aufgaben. 3. Stunde: a) Kennen- und Verstehenlernen der sachlichen Verhältnisse. b) Lösen der Aufgaben und Erklären des Lösungsverfahrens.	Neben dem mündlichen Unterrichte gehen stille schriftliche Übungen des Gelernten her.

Einzelunterricht:

4. Stunde: } 5. Stunde: } Jeder Einzelne rechnet für sich weiter — in der Schule und zu Hause.	Der Geförderte muß stets bereit sein, dem Schwächeren die nötige Hülfe zu leisten, — und dadurch über die Solidität seines Fortschritts Rechenschaft geben.

Bemerkung. Die Zahl der wöchentlichen Rechenstunden ist nur beispielsweise auf 5 gesetzt; ebenso wolle man die Reihenfolge der Übungen (innerhalb einer Woche) verstehen.

Die 2. oder 3. Stunde kann den Geförderten zuweilen zum Einzelrechnen überlassen werden.

Bemerkungen über den Zeichenunterricht.*)

(Anschließend an einen Vortrag des Herrn H. Halfter-(M.-Gladbach) über den Zeichenunterricht, gehalten auf der General-Konferenz bergischer Lehrer in Vohwinkel am 22. Okt. 1881 und eine „Lehrprobe" des Herrn Halfter aus dem Gebiete des Zeichenunterrichts, vorgeführt in der General-Konferenz bergischer Lehrer in Vohwinkel am 27. Dez. 1881.)

I. Auszug aus dem Vortrage des Herrn Halfter über den Zeichenunterricht.

A. Anforderungen an den Lehrgang.

Ein guter Lehrgang für den Zeichenunterricht muß folgenden Anforderungen genügen:

1. Derselbe muß zunächst von den dem Zeichnen eigenen Elementen aus begründet werden.

Aus der Natur des Zeichnens und der Natur des Kindes ergiebt sich: Die Aufgabe dieses Unterrichts ist

a) Pflege des bewußten Sehens. — Das leibliche und geistige Auge muß geübt werden, Gestalten deutlich, bewußt zu erfassen und vorgestellte Formen energisch ohne Wanken festzuhalten.

b) Pflege der Handfertigkeit. — Die Hand muß geübt werden, Linien sicher und gewandt zu ziehen.

Das Ziel ist zunächst das sichere Erfassen und freie Darstellen unverkürzter Flächen.

Der Weg zum Ziele. — Beide Seiten des Zeichenunterrichts: „Üben des leiblichen und geistigen Auges, Üben der Hand" — müssen

*) Vergl. auch Dörpfelds Äußerungen über das Zeichnen in den Grundlinien 2c. 2. Aufl. Ges. Schr. II. S. 77—80. Der Herausgeber.

auf allen Stufen gepflegt werden, so zwar, daß das Üben des Auges als das wichtigere angesehen wird, womit jedoch einer Vernachlässigung der Handfertigkeit keineswegs das Wort geredet werden soll. — Die Ziele für die einzelnen Stufen müssen Durchgangspunkte für das Gesamtziel sein und mit diesem in gerader Linie liegen.

Pflege des Auges.

Auf der Unterstufe wird der Schüler an ein genaueres Aufmerken auf die Gestalt gewöhnt. Das Sehen ist mehr noch ein fließendes Sehen, doch wird das fixierende Schauen schon angebahnt. Das Festhalten der Vorstellung behufs Reproduktion derselben wird dem Schüler durch sichtbare und greifbare Hülfsmittel erleichtert. —

Pflege der Handfertigkeit.

Gerade und krumme Linien werden an einem festen Gegenstande vorbei gezogen oder bereits vorhandene Linien nachgestrichen.

(Auge.) — Auf der Mittelstufe wird der Hauptumriß nebst den wichtigsten Teilumrissen in den Hauptpunkten erfaßt. Das Festhalten der Vorstellung wird durch gegebene oder auf mechanischem Wege bestimmte Punkte unterstützt. —

(Hand.) — Gerade und krumme Linien von mäßiger Länge und einfacher Form werden zwischen vorher bestimmten Punkten frei gezogen.

(Auge.) — Auf der Oberstufe wird die Gestalt in allen ihren Einzelheiten aufgefaßt und ganz frei reproduziert. —

(Hand.) — Gerade und krumme Linien von bedeutender Länge und zusammengesetzter Form werden ganz frei gezogen.

Auf der Unterstufe zeichnen die Schüler nur auf die Tafel. Auf den übrigen Stufen auf die Tafel und auch mit dem Bleistift auf Papier. Im dritten Schuljahre ist der Gebrauch des Papiers jedoch nur wünschenswert, nicht unbedingt notwendig. Wenigstens im letzten Schuljahre ist neben dem Bleistift auch die Anwendung der Feder sehr zu empfehlen.

Das der Volksschule gesteckte Ziel ist erreicht, wenn der Schüler die mathematischen Grundformen

a) bewußt aufgefaßt,
b) die sichere Reproduktion derselben sich geläufig gemacht und
c) eine Gewandtheit erworben hat, sie zum Erfassen und freien Darstellen des ihn umgebenden Formenreichtums in ausgiebiger Weise zu verwerten.

Diese Grundformen sind:
einerseits das Dreieck, insbesondere das gleichschenkelige rechtwinkelige Dreieck und in weiterer Folge die vier übrigen Musterdreiecke, andrerseits der Kreis und in weiterer Folge die Ellipse und die Spirale.

2. Forderung an einen guten Lehrgang des Zeichenunterrichtes:

Derselbe muß so eingerichtet sein, daß alle Schüler einer Klasse gleichzeitig und gleichmäßig danach unterrichtet und dennoch die Individualität der Schüler in wünschenswertem Maße berücksichtigt werden können.

Diese Forderung will besagen, daß innerhalb der Klasse sich Abteilungen, innerhalb der Abteilungen sich vorgeschrittene Gruppen, ja innerhalb der Gruppen sich noch weiter vorgeschrittene einzelne Schüler befinden, ohne daß dadurch der regelrechte Klassenunterricht aus dem Geleise gerät. — Der fähigere Schüler muß lückenlos aus einer niedern Gruppe zur höheren, aus einer niedern Abteilung zur höheren übergehen können. —

3. Forderung. — Derselbe muß den Zusammenhang mit dem Sachunterrichte (und der Raumlehre) festhalten. —

4. Derselbe muß ermöglichen, den häuslichen Fleiß, überhaupt die freie und freiwillige Thätigkeit des Schülers in den Dienst des Unterrichtes zu ziehen. —

5. Derselbe muß sich den verschiedensten Schulverhältnissen anpassen lassen.

B. Lehrgang.

Diesen fünf Anforderungen entspricht am besten ein Lehrgang, welcher für die einzelnen Stufen (Unter-, Mittel- und Oberstufe) geeignete Normalfiguren auswählt.

1. Die Normalfiguren repräsentieren die einzelnen Hauptlektionen, die sogenannten „methodischen Einheiten" des Lehrplans. Sie sind die orientierenden Begriffe beim Zeichenunterrichte (bei der Pflege des Auges und der Hand). —

2. Die Normalfiguren ermöglichen es, die Klasse zusammenzuhalten und doch der Individualität der Schüler Spielraum zu lassen. Sie sind das gemeinsame Band für die Abteilungen und Gruppen.

3. Die Normalfiguren ermöglichen den Zusammenhang zwischen dem Zeichenunterrichte und dem übrigen Unterrichte. — Sie sind Stationen, von wo aus Rück-, Um- und Vorschau gehalten wird. —

4. Durch die Normalfiguren und deren Ableitungen wird der Schüler zum Zerlegen der Formen in ihre Elemente und zum freien Verknüpfen der Formenelemente angeleitet und dadurch zum selbständigen Schaffen, zum Erfinden, zum Produzieren angeregt und befähigt. Also die freie und freiwillige Thätigkeit des Schülers wird gefördert und in den Dienst des Unterrichts gezogen. —

5. Die Normalfiguren ermöglichen nicht nur das Anpassen des Lehrganges an die verschiedenen Schulverhältnisse, sondern gestatten auch in der einzelnen Klasse, den Lehrgang in den verschiedenen Jahren je nach den Umständen weiter auszudehnen oder mehr zusammen zu ziehen. —

Die Normalfiguren sollen keine ästhetischen, sondern methodische Normalfiguren sein. Keine Idealformen. — Auch sind die Normalfiguren nicht mit den mathematischen Grundformen zu verwechseln. Sie sind weitere Ausgestaltungen und Anwendungen der Grundformen, eigens zu dem Zwecke des Unterrichts gebildet, um an ihnen die Grundformen auffassen und einüben zu lassen und deren Verwendung zum Erfassen und freien Darstellen des Formenreichtums der frischen Natur zu lehren.

Durch Verwendung der Normalfiguren ist der Zeichenunterricht in der günstigen Lage, wie kaum ein zweites Unterrichtsgebiet, der 2. Forderung gerecht zu werden.

C. Lehrverfahren.

Das Lehrverfahren beim einzelnen Pensum gliedert sich nach den drei formalen Stufen: Anschauen, Reflektieren, Anwenden.

Übersichtliche Zusammenstellung der Lehr- und Lernakte bei Durchnahme jeder einzelnen Normalfigur.

	A. Neulernen.	B. Einprägen.
I. Akt. Anschauen.	**a) Vorbesprechung.** Durch Aufsuchen der Hauptpunkte des Umrisses eines Gegenstandes werden die Schüler auf die Figur hingelenkt.	
	b) Darbietung der Figur und erste Betrachtung derselben.	b) Zeichnen der Figur unter Anwendung mechanischer Hülfsmittel.
II. Akt. Reflektieren.	**a) Verknüpfung.** Genauere Betrachtung der Figur, Durchdringung derselben nach allen Seiten, Vergleichung mit andern Figuren.	a) Repetition der gefundenen Wahrheiten.
	b) Zusammenfassung. Fixierung der Zeichenregel.	b) Repetition der Regel. Wiederholtes Zeichnen der Normalfiguren.
III. Akt. Anwenden.	Aufsuchen von Anwendungsfiguren.	Zeichnen der Anwendungsfiguren.

II. Bericht über die Lehrprobe des Herrn Halfter.

Ehe Herr Halfter zur eigentlichen Lektion überging, erledigte er einige Vorfragen, um etwaige Hindernisse aus dem Wege zu räumen und Mißverständnissen vorzubeugen. Dieser Besprechung wurden folgende Zeichnungen zu Grunde gelegt, welche er zu diesem Zwecke mitgebracht hatte und an der Wandtafel befestigte:

a) Ein auf der Spitze stehendes Quadrat.
b) Ein auf der Seite stehendes Quadrat.
c) Eine Biene (in vergrößertem Maßstabe).
d) Ein Blattornament aus dem Vorlagenwerk von Herdtle-Tretau.
e) Die fünf rechtwinkeligen Musterdreiecke.
f) Eine Zusammenstellung der Musterdreiecke in vierfacher Wiederholung zum Aufsuchen und Bestimmen beliebiger Dreiecke.

An diesen Zeichnungen entwickelte der Vortragende dann in ausführlicher Weise

1. die Bedeutung und Notwendigkeit der Hülfslinien,
2. die Bedeutung der (mathematischen) Grundformen und die Notwendigkeit ihrer Einübung,
3. die Bedeutung der Normalfiguren und deren richtigen Gebrauch, — und faßte das Ergebnis dieser Untersuchung in thesenartig formulierte Sätze zusammen.

Da ein ausführlicher Bericht über den Gang dieser fast eine Stunde umfassenden Untersuchung ohne die betreffenden Zeichnungen doch schwer verständlich sein würde, so mögen hier nur die Endergebnisse folgen.

1. Die Hülfslinien sollen dienen
   a) zum Erfassen, zum Sehen,
   b) zum Darstellen, zum Zeichnen,
   c) zum Prüfen, zum Kontrollieren und Korrigieren der fertigen Zeichnung.

Die Hülfslinien dürfen nicht willkürlich hinzugefügt werden, sondern müssen in der aufzufassenden und darzustellenden Figur direkt oder indirekt schon vorhanden sein, so daß sie auch für den Geübten ihre volle Gültigkeit behalten, nur mit dem Unterschiede, daß er sie sich nur vorstellt, während der Ungeübte sie auch hinzeichnet.

2. Bei jeder zu zeichnenden Figur sind zunächst die Hauptpunkte des Umrisses und die Mitte zu bestimmen.

Bei jeder Bogenlinie ist einerseits das Dreieck, welches durch die beiden Endpunkte und den am weitesten von der Sehne entfernten Punkt des Bogens bestimmt wird, andererseits die Richtung des Bogens (die Tangente) in den drei genannten Punkten genau zu beachten.

Als Maßstab bei diesem Erfassen und Darstellen einer Figur dienen die (mathematischen) Grundformen, und zwar sowohl beim Erfassen und Darstellen der Figur im allgemeinen in den Hauptpunkten des Umrisses, als auch beim Erfassen und Darstellen der einzelnen Bogenlinien. Diese Grundformen sind einerseits die fünf rechtwinkeligen sog. Musterdreiecke, einzeln und in Verbindung, andererseits die Kreislinie, im ganzen und in einzelnen Bogen.

Sollen die Grundformen ihren Zweck, als Maßstab zu dienen, voll und ganz erfüllen, so müssen sie sicher erfaßt und leicht reproduzierbar sein. Dies zu vermitteln, ist vorzugsweise Sache des Zeichenunterrichtes.

3. Die Aneignung der Grundformen erfolgt in methodischem Gange durch zweckmäßig gewählte Normalfiguren.

Jede Normalfigur ist aus einer den Schülern bekannten sachlichen Form (möglichst der nächsten Umgebung entnommen) abzuleiten; ihre Herstellungsweise haben die Schüler unter Anleitung des Lehrers selber zu finden; die der Normalfigur zu Grunde liegende Grundform ist hervorzuheben und zum Erfassen und Darstellen weiterer im Anschauungskreise der Schüler liegenden Formen anzuwenden.

Nunmehr ging Referent zu seiner Hauptaufgabe, zur Lehrprobe, über.

Wegen der großen Entfernung M.-Gladbachs vom Konferenzorte mußte von einer Lehrprobe mit Kindern abgesehen werden. Doch gab Referent kurz ein Bild seiner Klasse, da er, wie er sagte, diese bei den nachfolgenden Erörterungen stets im Auge habe.

Die Klasse ist die Oberklasse einer dreiklassigen Volksschule, zählt 62 Schüler und Schülerinnen und enthält zwei Abteilungen. In jeder Abteilung sind die Schüler je nach ihrer Befähigung beim Zeichnen zu mehreren Gruppen vereinigt.

I. Abteilung 33 Schüler und Schülerinnen.

Gruppe a) 3 Kinder (im 8. Schuljahre)
" b) 9 " (7 im 8., 2 im 7. Schuljahre)
" c) 9 " } (im 7. Schuljahre).
" d) 12 " }

II. Abteilung 29 Schüler und Schülerinnen (im 5. und 6. Schuljahre).

Gruppe a) 12 Kinder (darunter 2 sehr befähigte)
" b) 11 " (mittelgute)
" c) 6 " (sehr schwache).

Alle diese Abteilungen und Gruppen werden klassenmäßig gemeinsam im Zeichnen unterrichtet.

Die Lehrprobe.

Normal-Figur XI: Der Viertelkreis (vgl. die Schrift: Halfter, Normal-Figuren u. s. w. S. 49 und Tafel 14).

Ziel der Lektion. In den beiden letzten Lektionen sind der Kreis und der Halbkreis betrachtet worden; in dieser Lektion soll gelernt werden, den Viertelkreis einzeln zu erfassen und frei darzustellen.

I. Lehroperation: Anschauen.

a) Vorbesprechung.

Eine in der evangelischen Kirche zu M.-Gladbach wiederholt angewandte Verzierungsform wird in großer, deutlicher Abbildung vor den Augen der Kinder befestigt und kurz besprochen. (Referent zeigte diese Abbildung vor.) Die Hauptfigur wird hervorgehoben und durch Drauflegen einer aus weißer Pappe ausgeschnittenen Figur (der Normalfigur) noch weiter isoliert.

b) Darbietung.

Die weiße Normalfigur wird auf ein auf der Seite stehendes blaues Quadrat gelegt. Die vier Ecken des blauen Quadrates werden durch vier aus weißer Pappe ausgeschnittene Viertelkreise verdeckt.

Von dem nunmehr weißen Quadrate wird die mittlere Figur weggenommen, so daß die Normalfigur blau auf weißem Grunde erscheint.

Die weggenommene weiße Normalfigur wird sodann auf ein auf der Spitze stehendes blaues Quadrat gelegt.

Resultat: Die Figur wird von vier Viertelkreisbogen umgrenzt. Die Mittelpunkte dieser Viertelkreisbogen liegen in den vier Eckpunkten eines auf der Seite stehenden Quadrates. Die vier Eckpunkte der Figur bestimmen ein auf der Spitze stehendes Quadrat. —

Die erste Auffassung der Figur ist erfolgt; es gilt, diese Auffassung noch mehr zu vertiefen. Dies geschieht in der II. Lehroperation. Dabei muß der Schüler die Figur nach allen Seiten durchdringen; das kann er aber nur, wenn er sie in nächster Nähe hat. Andrerseits muß aber auch die Figur absolut richtig sein. Darum wird jetzt die Figur mit Zirkel und Lineal konstruiert. Der Lehrer macht es an der Wandtafel vor und die Schüler machen dasselbe auf ihrer Tafel, bezw. ins Diarium. (Vgl. Halfter, Normalfiguren, S. 26.)

II. Lehroperation: Reflektieren.

a) Entwicklung (behufs des Auffassens).

Die einander gegenüberliegenden Ecken der Figur sind bereits miteinander verbunden. Die eine Linie steht senkrecht, die andere wagerecht.

Die vier Ecken sind gleich weit vom Durchschnittspunkte dieser Linien entfernt.

Die vier Sehnen der Bogen werden gezogen. Dieselben begrenzen ein auf der Spitze stehendes Quadrat.

Die Sehnen werden halbiert und in den Halbierungspunkten Senkrechte nach innen errichtet. Jede Senkrechte schneidet den Bogen in dem Punkte, welcher am weitesten von der Sehne entfernt ist. Das Bogendreieck wird bestimmt. Es ist gleichschenkelig. Die Höhe des Dreiecks ist etwas weniger als die Hälfte der halben Sehne. Aufsuchen dieses Dreiecks in der Zusammenstellung der Musterdreiecke. Dieses Dreieck ist dasselbe, welches beim regelmäßigen Achteck (Normalfigur VIII) zwei anstoßende Seiten und die verbindende Diagonale bilden. Die Richtung des Bogens in den drei bestimmten Punkten ist senkrecht, ganz schräge, wagerecht. Jede der beiden Tangenten in den Endpunkten des Bogens bildet mit der Sehne einen halben rechten Winkel. Die Tangente in der Mitte des Bogens ist der Sehne parallel. Der Bogen ist ganz gleichmäßig gekrümmt; er geht ganz gleichmäßig aus einer Richtung in die andere über.

b) Zusammenfassen und Einprägen.

Das Resultat der obigen Entwicklung wird kurz zusammengefaßt; die Sätze werden durch Wiederholung geläufig gemacht.

1. Die vier Hauptpunkte der Figur bestimmen ein auf der Seite stehendes Quadrat.
2. Die Figur wird von vier Viertelkreisbogen begrenzt.
3. Der Viertelkreisbogen weicht in der Mitte am weitesten von der Sehne ab, und zwar beträgt diese Abweichung etwas weniger als die Hälfte der halben Sehne.
4. Die Anfangs- und Endrichtung des Viertelkreisbogens bildet mit der Sehne einen halben rechten Winkel; in der Mitte ist der Viertelkreisbogen der Sehne parallel.
5. Die Bogenlinie geht ganz gleichmäßig aus einer Richtung in die andere über.

a) Entwicklung (behufs des Zeichnens).

Unter Leitung des Lehrers ermitteln nun die Schüler das Verfahren, wie die Figur ohne Anwendung mechanischer Hülfsmittel vollständig frei zu zeichnen ist, und durch welche Linien die gezeichnete Figur auf ihre Richtigkeit geprüft werden kann. Dabei entsteht die Figur vor den Augen der Schüler an der Wandtafel. Die Schüler zeichnen dann a tempo mit dem Lehrer auf ihre Schiefertafel. Die fähigeren Schüler, welche ihre jeweilige Aufgabe früher fertig haben, gehen zu den schwächeren

und machen dieselben auf Fehler aufmerksam, doch dürfen sie denselben nichts vorzeichnen. Um Unordnung zu vermeiden sind jedem der fähigeren Schüler bestimmte Schüler (etwa 2 bis 4) zugewiesen.

b) Zusammenfassen und Einprägen.

Nachdem so die Figur einmal aus freier Hand gezeichnet ist, wird die Zeichenregel kurz formuliert und eingeprägt.

Zeichenregel:

1. Bestimme den Mittelpunkt der Zeichenfläche!
2. Bestimme die vier Hauptpunkte der Figur!
3. Ziehe die vier Sehnen der Bogen!
4. Bestimme den Ort der größten Abweichung der Bogen von den Sehnen!
5. Bestimme die Haupttangenten der Bogen!
6. Ziehe die Bogen!

Das bisher Skizzierte erfordert unter normalen Verhältnissen erfahrungsgemäß eine Unterrichtsstunde. Es wird nun den Kindern empfohlen, die Figur bis zur nächsten Zeichenstunde fleißig zu üben.

In der nächsten Zeichenstunde wird zunächst die Zeichenregel wiederholt und dann die Figur von allen Schülern a tempo im Zeichenhefte entworfen. Dabei helfen die fähigeren, also früher fertigen Schüler den schwächeren in oben beschriebener Weise „sehen". Es ist darauf zu achten, daß die Schüler alle Linien möglichst zart ausführen. Nachdem der Entwurf vollendet und auf seine Richtigkeit geprüft worden ist, entfernt die II. Abteilung die Hülfslinien und zeichnet die Figur ins Reine. Die I. Abteilung jedoch benutzt den Entwurf zu einer Anwendungsfigur. Es ist noch zu bemerken, daß die I. Abteilung die ganze Seite als Zeichenfläche benutzt, während die II. Abteilung die Seite zuvor in vier Rechtecke teilt, von denen eins die Zeichenfläche darstellt.

III. Lehroperation: Anwenden.

Während die II. Abteilung die Normalfigur ins Reine zeichnet, bespricht der Lehrer mit der I. Abteilung eine Anwendungsfigur, die aus dem bereits fertigen Entwurfe entwickelt werden kann. Bei der Ausführung scheiden sich die einzelnen Gruppen. Nur wenige Andeutungen des Lehrers, sei es mit Worten, sei es mit der Kreide, genügen, um sofort jede Gruppe in volle, der jeweiligen Befähigung entsprechende Thätigkeit zu versetzen.

Mittlerweile hat die II. Abteilung ihre Reinzeichnung vollendet und wird auch mit dieser eine möglichst leichte Anwendungsfigur kurz besprochen. Diese wird ins zweite Viertel der Seite gesetzt. Dabei scheidet

sich auch diese Abteilung in mehrere Gruppen, welche die betreffende Figur entweder einfacher oder reicher ausführen. Auch hier genügen nur wenige Andeutungen des Lehrers. Überhaupt tritt in dieser und in den beiden folgenden Zeichenstunden die Thätigkeit des Lehrers zurück und das Schaffen des Schülers in den Vordergrund.

Zu Beginn der dritten Zeichenstunde werden die Merkmale des Viertelkreisbogens nochmals wiederholt.

Sodann werden die Schüler auf bekannte Gegenstände der Umgebung hingewiesen, bei denen der Viertelkreisbogen Anwendung gefunden hat. Dabei hat der Schüler sich genau darüber auszusprechen, woran er erkennt, daß der betreffende Bogen ein Viertelkreisbogen ist. Auch einige Bogen, welche keine Viertelkreise sind, werden den Schülern vorgelegt und dieselben sprechen sich darüber aus, woran sie das erkennen. Nunmehr wird Rundschau gehalten in der Umgebung des Schülers und in den den Schülern aus dem Sachunterrichte bekannten Formen, in denen der Viertelkreisbogen als wichtiges Element vorkommt. Der eine Schüler bringt dies, der andere jenes herbei. Aus den so erhaltenen Figuren wählt der Lehrer für die einzelnen Gruppen der I. Abteilung je eine, für die der II. Abteilung je zwei (leichtere) Formen aus, die von den einzelnen Gruppen ins Heft gezeichnet werden.

Dabei helfen beständig die fähigeren Schüler den schwächeren „sehen“, nur mit dem Unterschiede, daß nicht mehr jene zu diesen hingehen, sondern umgekehrt diese ihre Zeichnung in den verschiedenen Stadien des Entwurfes jenen zur Beurteilung vorlegen. Wer seine Zeichnung früher als seine Mitschüler der Gruppe vollendet hat, zeichnet andere Anwendungsfiguren auf die Schiefertafel.

So ist während der dritten und vierten Zeichenstunde die ganze Klasse in vollster Thätigkeit. Der Lehrer hat nur zu beaufsichtigen und zu leiten und genießt für seine Lunge einer wohlverdienten Ruhe.

III. Nachbemerkungen Dörpfelds zu der oben mitgeteilten Lehrprobe aus dem Zeichenunterricht — mit besonderer Rücksicht auf die Herbartische Methodik.

Die Methode des Zeichenunterrichts, welche hier in einem praktischen Lehrbeispiele auftritt, liegt seit kurzem in ausführlicher Darstellung vor, in der Schrift: „Achtzehn Normalfiguren als Grundlage für den Schönzeichenunterricht in der Oberklasse der Volks-

schule. Mit einem die ganze Schulzeit umfassenden Plane des Zeichenunterrichts und einem speciell ausgeführten Lehrgange für die Oberklasse einer dreiklassigen Volksschule. Nach Herbartischen Grundsätzen bearbeitet von J. P. Halfter, Hauptlehrer." (M.-Gladbach 1881, L. Boltze. Preis 2,40 M.)

Die Schrift ist in der bezeichneten Begrenzung (Oberstufe) ein vollständiges methodisches Lehrbuch des Zeichenunterrichts. Die Oberstufe wurde deshalb zunächst bearbeitet, weil hier das Charakteristische der Methode am deutlichsten zum Ausdrucke gebracht werden kann. Die speciellen Anweisungen für die Unter- und Mittelstufe gedenkt der Verfasser später folgen zu lassen.

Zur Herausgabe seiner Arbeit wurde der Verfasser angeregt durch den Kreis-Schulinspektor des Inspektionsbezirks Gladbach, Herrn Kentenich, welcher dem Schriftchen auch ein empfehlendes Vorwort beigefügt hat. Herr Kentenich, ein aus der Praxis des Schul- und Seminarunterrichts hervorgegangener Schulmann, sagt in diesem Vorwort:

„In der Schule, welcher Herr Halfter als Hauptlehrer vorsteht, wird nun schon seit Jahren der Zeichenunterricht nach der in folgenden Blättern dargelegten Methode erteilt. — Schon gleich bei meinem ersten Besuche der Schule im Jahre 1877 wurde ich durch die tüchtigen Leistungen derselben im Zeichnen überrascht. Ein näheres Eingehen auf die Sache überzeugte mich, daß der Unterricht nach einer Methode erteilt wurde, die freilich hohe Anforderungen an Lehrer und Schüler stellt, dabei aber die aufgewandte Mühe reichlich lohnt. Hand und Auge des Schülers wird gehörig geübt und sowohl die ästhetische wie die praktische Bildung aufs wirksamste gefördert. — Ich legte diese Methode einer aus den erfahrensten Lehrern des Kreises zusammengesetzten Kommission zu eingehender Prüfung vor und auf deren und meine Empfehlung hin wurde durch Konferenzbeschluß die Halftersche Methode dem Zeichenunterricht in sämtlichen Volksschulen des Inspektionsbezirkes M.-Gladbach zu Grunde gelegt. — Ich denke, dies ist die beste Empfehlung, die ich der tüchtigen Arbeit eines fleißigen und strebsamen Lehrers mit auf den Weg geben kann."

Das empfehlende Urteil, welches der Herr Schulinspektor Kentenich auf Grund der theoretischen Prüfung und der vorliegenden praktischen Erfolge über die Schrift des Herrn Halfter ausspricht, kann ich meinerseits nur bekräftigen. Die in derselben dargelegte Lehrweise stimmt in allem Wesentlichen ganz und genau mit den Grundsätzen und Wünschen überein, welche Referent in den „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans" (und bei andern Gelegenheiten) über den Lehrgang und das Lehrverfahren des Zeichenunterrichts ausgesprochen hat.

Der Hauptgrundsätze für den Lehrgang nehme ich fünf an, — gerade eine Handvoll, nicht mehr und nicht minder. Sie lauten, wie folgt:

1. Der Lehrgang muß der Natur des Gegenstandes (selbstverständlich auch der Natur des Geistes) gerecht werden.

Damit ist mancherlei gesagt, — namentlich auch dies, daß das Zeichnen streng im Stil einer schönen Kunst gelehrt sein will; daß mithin irgend welche Nützlichkeitsrücksichten (im Interesse dieses oder jenes Gewerbes) sich nicht vordrängen dürfen. Daneben will die These aber auch von vornherein dem Bedenken vorbeugen, als ob die Unterstützung des Sachunterrichts durch das Zeichnen — wie sie der dritte Grundsatz fordert — die ästhetische Natur des Zeichnens beeinträchtige. Daß diese Beeinträchtigung nicht eintreten dürfe, dafür steht eben der erste Grundsatz da.

2. Der Lehrgang muß so eingerichtet sein, daß alle Schüler einer Klasse gemeinsam unterwiesen werden, und doch auch die verschiedenen Individualitäten (Begabung, Fleiß, schnellere Fortschritte u. s. w.) in wünschenswertem Maße berücksichtigt werden können.

3. Derselbe muß den Zusammenhang mit dem Sachunterricht (und der Raumlehre) festhalten, d. h. die gegenseitige Unterstützung ermöglichen.

4. Er muß den häuslichen Fleiß, überhaupt die freie und freiwillige Thätigkeit des Schülers in den Dienst des Unterrichts ziehen.

5. Er muß sich den verschiedenen Schulverhältnissen (Zahl der Klassen u. s. w.) anpassen lassen.

Man wird einräumen, daß ein Lehrgang, der diesen schweren Forderungen allesamt entspräche, in Wahrheit ein methodisches Meisterwerk zu heißen verdiente. Bei dem Zeichenlehrgange des Herrn Halfter trifft dies in der That zu, wie jeder sich aus dessen Schrift überzeugen kann.

Das methodische Mittel, welches ihm die Erfüllung der letzten vier Forderungen ermöglicht, ist die Idee der „Normalfiguren“. (Der Name ist nach Analogie der „Normalwörter“ beim Leseunterricht gebildet). Es sind ihrer 18. Diese Normalfiguren markieren die Hauptstationen des Lehrweges; an denselben läßt sich sonach die ganze Bahn von Anfang bis zum Ende bequem übersehen.

Auf jeder Station ist es die Normalfigur, welche mit der ganzen Klasse behandelt wird. Das Umbilden und Ausgestalten dieser einfachen Urfigur ermöglicht es dann, (2.) den Abteilungen und kleineren Gruppen die ihrer Kraft angemessene besondere Aufgabe zu stellen. Wie nun diese Behandlung der Normalfiguren es weiter ermöglicht, (3.) dem

Sachunterricht Hülfsdienste zu leisten (und Hülfsdienste von dort zu empfangen), (4.) die Schüler zum selbständigen Erfinden und Schaffen zu befähigen und so die freie und freiwillige Thätigkeit anzuregen, — und endlich (5.) den Lehrgang den verschiedenen Schulverhältnissen anzupassen, ihn je nach den Umständen auszudehnen und zusammenzuziehen: das wird sich der Sachkundige nun ungefähr vorstellen können.

Der Lehrgang imponiert somit in jeder Beziehung: durch seine Einfachheit wie durch seine allseitige Zweckmäßigkeit, durch seine Bestimmtheit und doch zugleich durch seine Beweglichkeit.

Sagen wir jetzt noch ein kurzes Wort über das Lehrverfahren, d. i. über die Behandlung des Stoffes im einzelnen Pensum (bei der Normalfigur).

Hier folgt der Herr Verfasser den Herbartischen Grundsätzen — in der Form, wie Referent in der Schrift „Der didaktische Materialismus" die einzelnen Übungen des Neulernens und Einprägens dargelegt hat. Übersichtlich stellen sich die verschiedenen Operationen des Neulernens — denen die des Einprägens (Einübens) parallel gehen — so dar:

I. Anschauen:
- a) Vorbesprechung: durch Aufsuchen der Hauptpunkte in dem Umrisse eines realen Gegenstandes werden die Schüler auf die zu zeichnende Figur (Ziel) hingewiesen.
- b) Darbietung des Neuen: erste Betrachtung der gegebenen Figur.

II. Reflektieren:
- a) Vergleichen (Association): genauere Betrachtung der Figur; Vergleichung mit andern.
- b) Zusammenfassen: Fixierung der Zeichenregel.

III. Anwenden: Aufsuchen der Anwendungsfiguren.

Wer sich jenen Lehrgang samt diesem Lehrverfahren klar vergegenwärtigen kann, wird nicht leugnen, daß der Zeichenunterricht dadurch einen wesentlich andern Charakter gewinnt, als er weiland bei der „gemütlichen" Methode hatte. Hier kommt Geist in die Sache, und eben dadurch kann dieser Unterricht erst recht praktisch werden, — praktisch fürs Sehenkönnen, fürs Zeichnenkönnen und fürs Erfindenkönnen. So wird der Unterricht im Zeichnen, wie es der erziehlich-bildende Unterricht überhaupt sein soll, in Wahrheit eine Kunst, — ich meine eine methodische, eine schulmeisterliche Kunst, die aber einstweilen weder auf den gelehrten Aka-

demieen (Universitäten), noch auf den sogenannten „Akademien“ der Zeichenlehrer gelernt werden kann.*)

Leute, die zum Stolpern geneigt sind, sollen zuweilen über ein Sandkörnchen oder einen Strohhalm straucheln können. Auf unbekannten und rauhen Wegen sind freilich auch schrittfeste Beine nicht immer vor dem Straucheln sicher. Um daher den geneigten Lesern die Bahn zum Besinnen und Beurteilen der hier vorliegenden neuen Zeichenmethode thunlichst zu ebnen, will ich noch einige „Steine des Anstoßes“ aus dem Wege zu räumen versuchen.

Vorab beim Lehrgange.

Der Herr Verfasser hat der Normalfiguren 18 ausgewählt. Wie bereits angedeutet (in These 5), steht es aber jedem frei, diese Zahl je nach Bedürfnis oder Belieben sowohl zu vermindern als zu vermehren. Auch mag einer, der besseren Rat weiß, hie und da andere Figuren wählen. Kurz, nicht diese bestimmte Zahl, auch nicht diese bestimmte Auswahl ist es, um was es sich handelt, sondern die Idee der Normalfiguren.

Was sodann das Lehrverfahren betrifft, so folgt der Herr Verfasser, wie bereits bemerkt, streng den Herbartischen Grundsätzen. Nun hört man in den Schulblättern und Lehrerkonferenzen manchmal sagen, diese Behandlung eines Pensums sei zu „kompliziert“, zu „künstlich“, — wenigstens in der Ziller-Rein'schen Form, wo fünf aufeinanderfolgende Lehrübungen gezählt werden und zwar bloß auf der Seite des Neulernens, abgesehen vom Einprägen. Was hier der Verständigung im Wege steht, läßt sich, wie mir scheint, zwischen denkenden Schulmännern ohne große Mühe wegschaffen. Ich mache auf folgendes aufmerksam.

In den fünf Lehrübungen, welche Dr. Rein zählt, stecken, genauer besehen, drei Grund- oder Hauptoperationen — anschauen, denken (abstrahieren), anwenden. Da nun die ersten beiden Hauptoperationen sich je in zwei Teilakte zerlegen lassen, so kommen, wenn man diese Teilakte

*) Mit Bezug auf die Bemerkung des Herrn Kentenich, daß ein nach dieser Methode erteilter Zeichenunterricht „freilich hohe Anforderungen an Lehrer und Schüler stellt,“ sei noch darauf aufmerksam gemacht, daß diese Anforderungen, soweit sie die Lehrer angehen, wesentlich nur methodischer Art sind, also von jedem, der sich mit den Grundsätzen dieser Methode vertraut gemacht hat, unschwer erfüllt werden können. Was dann die Anforderungen an die Schüler betrifft, so sind sie allerdings viel höher als beim herkömmlichen Verfahren; allein wenn der Lehrer die hier gewiesene Methode befolgt, so vermögen die Schüler diese gesteigerten Anforderungen dennoch leichter zu erfüllen als früher die niedrigen.

mitzählt, im ganzen eben fünf Übungen heraus. Sehen wir zuvörderst von den Teil- oder Unteraktionen ab.

Die drei Hauptoperationen sind beim bildenden Unterricht absolut unerläßlich und zwar in jedem Lehrfache, wie Referent in der logisch-psychologischen Monographie „über die schulmäßige Entwicklung der Begriffe" (Ges. Schr. I, 2) klar nachgewiesen hat.

Diese Grundoperationen — I. anschauen, II. denken, III. anwenden — sind aber auch nicht etwas specifisch Herbartisches, ja überhaupt nicht einmal etwas Neues — für den, welcher die Geschichte der Methodik kennt. Im fremdsprachlichen Lernen hat man sie, seitdem (nach Pestalozzi) die dogmatisch-grammatisierende Methode verlassen wurde, auf der Elementarstufe stets befolgt. Weiland Seidenstückers lateinisches Elementarbuch war es, welches zuerst darin voranging. Nur fanden sich in den Lehrbüchern die drei Operationen nicht immer deutlich markiert, weshalb sie auch nicht überall nach ihrer psychologischen Natur bewußt begriffen wurden. In Magers französischem Elementarbuch traten sie dann aber bei jedem Pensum in deutlicher Bezeichnung (A, B, C) hervor:

A. französische Beispielsätze, — woraus
B. grammatische Lehrpunkte abstrahiert werden sollten;
C. Anwendung des grammatisch Gelernten — durch Rückübersetzung aus dem Deutschen ins Französische.

Fast gleichzeitig, oder sogar noch etwas früher, hatte der wackere J. R. Wurst, durch Benekes Psychologie und sein eigenes eminentes Lehrtalent geleitet, auch im deutschsprachlichen Unterricht diese dreistufige Behandlung jedes Pensums eingeführt. Seine „Sprachdenklehre" hatte sich nur im Stoffe vergriffen; aber in methodischer Hinsicht war sie ein wahres Musterwerk, und darin liegt wohl vornehmlich der Grund, warum das Buch so schnell eine so große Verbreitung fand, wie es sonst vielleicht niemals einem Schulbuche begegnet ist.

Auch im praktischen Rechnen, wie es die Volksschule betreibt, und in der Elementargeometrie hat man seit Pestalozzi jene drei Grundoperationen praktisch befolgt — wenn auch nicht überall mit deutlichem Bewußtsein. Denn die sogenannten „Aufgaben", wie sie in den Rechenbüchern stehen, sind ja methodisch nichts anderes als Anwendungsfragen (III), denen also bei jedem neuen Abschnitte die Entwicklung der Rechenregel (II) an Anschauungsbeispielen (I) hat vorhergehen müssen.

Warum das fremdsprachliche Lernen, die deutsche Grammatik, das Rechnen und die Geometrie es gewesen sind, wo die drei fundamentalen Lehroperationen zuerst erkannt und geübt wurden, läßt sich leicht einsehen.

Nachdem einmal die Bedeutung der Anschauung für das Lernen begriffen war, konnte man nicht anders: die Natur dieser Lehrgegenstände zeigte gleichsam von selbst den weiteren Weg. Denn in diesen Fächern handelt es sich nicht bloß um Kenntnisse, um ein Wissen, sondern auch, und zwar ganz besonders, um ein Können, um ein praktisches Anwenden. Diese dritte Operation kann somit durchaus nicht fehlen; es ist geradezu unmöglich, sie ausfallen zu lassen. Um aber die Schüler sicher zu ihr hinzuführen, sie dafür zu befähigen, muß in jedem neuen Falle das benötigte theoretische Wissen (Grammatik, Rechenregel) vorher an einem konkreten Anschauungsstoffe abstrahiert werden.

Man sollte nun denken, daß beim Zeichnen, wo das Können noch bedeutend mehr in den Vordergrund tritt als bei jenen Fächern, die drei Grundübungen ebenfalls schon längst in Gebrauch gekommen wären. Teilweise ist es auch geschehen, wenigstens in rudimentärer Form. Hier war es gerade das Übergewicht des Könnens im Vergleich zum Wissen, — d. h. des handlichen Könnens, welches den Blick in der weiteren Ausbildung des guten methodischen Anfangs behinderte. Man übersah nämlich, daß im Zeichnen das Sehenkönnen genau so wichtig ist als das Machenkönnen, ja im Grunde noch wichtiger, weil es die Vorbedingung des Machens ist, — und übersah darum weiter, daß zum rechten Sehen wie zum rechten Machen auch ein bestimmtes Wissen (Durchdringen der Figur, Kenntnis der Hülfslinien u. s. w.) gehört, und daß dieses Wissen wie jedes andere Wissen schulgerecht erworben sein will (durch die I. und II. Lehroperation).

Am weitesten ist die reinliche Ausgestaltung der drei Grundoperationen zurückgeblieben in den wichtigen Gebieten des Sachunterrichts (der sog. Wissensfächer) — Religion, Menschenleben, Natur — und zwar, wie das Vorstehende klar gemacht hat, vornehmlich deshalb, weil die Natur dieser Lehrgegenstände nicht von selbst dazu nötigt, d. h. weil hier dem Wissen kein technisches Können als Ziel und Probe unmittelbar zur Seite steht. Was die Schulsprache bei diesen Fächern „Können" nennt, ist nichts anderes als ein — meist sprachliches — Reproduzieren des Wissens. (Vgl. „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans".)

In einem der sachunterrichtlichen Gebiete findet sich doch ausnahmsweise bereits ein guter Anfang des richtigen Lehrverfahrens. Wieder ist es die Natur des Faches, welche dazu getrieben hat. Der Religionsunterricht bezielt nämlich allerdings auch ein gewisses Können, — freilich kein technisches, sondern ein Wollenkönnen, das sich in der Lebensführung bethätigen soll. Daher kommt es, daß auch in diesem Lehrfache die drei Grundoperationen bereits vorlängst in einem gewissen Maße aus-

geführt worden sind. Am deutlichsten tritt dies hervor in der Behandlungsweise der biblischen Geschichte, wie sie vor den Regulativen (besonders in den Dinterschen Kreisen) üblich war, wenn dieselbe auch in anderer Hinsicht starke Fehler hatte. Zuerst wurde nämlich die Geschichtslektion konkret vorgeführt (I) — freilich gewöhnlich durch Lesen oder durch steif wörtliches Vorerzählen — mit den notwendigsten sachlichen und sprachlichen Erläuterungen. Sodann begann eine „katechetische" Besprechung des Stoffes, gemeinhin recht breit; dieselbe gliederte sich aber — vielleicht durch das Vorbild der Predigten darauf geführt — in der Regel in zwei Teile, von denen der eine sittliche oder religiöse Wahrheiten entwickelte (II), während der andere diese Wahrheiten auf die Lebensführung der Schüler und das Leben überhaupt anzuwenden suchte (III). So sehen wir also im biblischen Geschichtsunterrichte die drei fundamentalen Lehrstadien schon in älterer Zeit ganz deutlich, ja übermäßig breit ausgeprägt. Was daran unvollkommen war — sei es im ersten Lehrstadium die unfreie, unanschauliche „Anschauung", oder im zweiten und dritten die ermüdend-umständliche „kunstmäßige" Katechese — geht uns hier nicht an. Nur darauf mag aufmerksam gemacht sein, daß diese „kunstmäßige" Breite der Besprechung wohl zum Teil durch die zu großen Geschichtslektionen verschuldet war. Anstatt eine biblische Erzählung abschnittweise zu besprechen — worauf z. B. das Zahnsche Historienbuch schon durch seine Teilabschnitte deutlich hinwies — wurde die Erzählung als Ganzes unter das katechetische Netz gezwängt. Freilich fehlte in jenen alten Tagen den Schulen die Zeit, um jedem einzelnen Geschichtsabschnitte die gebührende Durcharbeitung zu gönnen, wie sie auch den heutigen Schulen noch fehlt; denn es würde ja sonst nicht genug auf den Haufen gebracht werden, und das wäre doch schlimm auf einem Gebiete, wo von altersher der didaktische Materialismus ganz insonderheit Mode und obligatorisch gewesen ist.

In den übrigen sachunterrichtlichen Fächern, den sog. Realien — Geschichte, Geographie und Naturkunde — sind die drei Hauptlehroperationen in der allgemeinen Praxis nur sehr undeutlich und sporadisch zur Darstellung gekommen. Für den, der sie sehen kann, treten sie jedoch in den bessern Lehrbüchern merklich genug hervor: so in der Physik bei Dellmann, in der mathematischen Geographie bei Diesterweg, in der Geographie bei Viehoff, in der Naturbeschreibung bei Eichelberg und Lüben. Daß sie in der Volksschulpraxis wenig Eingang fanden, ist wohl vornehmlich durch die falsche Theorie des Lehrplans verschuldet, — genauer gesagt: dadurch, daß der Realunterricht beim Sprachunterrichte (Lesebuch) einquartiert war, also keine selbständige Stellung hatte. So lag in den Realfächern die Methodik in Fesseln. Als dann diese Fächer

endlich durch die „Allgem. Best." frei und selbständig wurden, da war leider die Seminarmethodik nicht darauf gerüstet; und so konnte es geschehen, daß hier, begünstigt durch die leidigen kompendiarischen Leitfäden, der didaktische Materialismus noch schlimmer als im Religionsunterricht zur Herrschaft kam, wobei bloße Kenntnisse schon für Bildung, und große Kenntnishaufen für große Bildung gelten.

Wie nun? Was haben wir in den drei Hauptlehroperationen, geschichtlich betrachtet, vor uns?

Wir sehen sie in der nachpestalozzischen Zeit schon seit langem in den meisten Lehrgegenständen mehr oder weniger in Übung, wenn auch nicht überall, und in einigen Fächern nur unvollkommen oder rudimentär. Und diejenigen Didaktiker, welche im Sprachunterrichte die Idee der dreistufigen Durcharbeitung mit klarem Bewußtsein erfaßt hatten und auf die Bahn zu bringen suchten — Wurst und Dr. Mager — waren nicht durch Herbart, sondern aus der gesamten Pestalozzischen Anschauung heraus darauf geführt worden; denn Mager schrieb sein treffliches französisches Elementarbuch (das dann Plötz nachahmte und für den großen Haufen mundgerechter machte), bevor er mit Herbarts Psychologie genauer bekannt und noch ein eifriger Hegelianer war. So ist also diese methodische Idee weder etwas specifisch Herbartisches, noch überhaupt etwas Neues. Ja, sie ist nicht einmal etwas specifisch Pestalozzisches; denn schon vor mehr als zwei Jahrhunderten hat ein großer pädagogischer „Seher" die drei Hauptoperationen klar erkannt und deutlich beschrieben — was freilich selbst viele unter denen nicht zu wissen scheinen, welche in den Seminaren die Geschichte der Methodik zu lehren haben oder gar bei höheren Prüfungen darin examinieren. Wer nun doch die Idee der drei Durcharbeitungsstadien für etwas Fremdartiges, Neues schelten will, der thut es auf seine Gefahr — auf die Gefahr, seine eigene Unwissenheit in der Geschichte der Didaktik auszuplaudern. Es ist freilich schon manchmal dagewesen, daß einer seine Brille suchte, während sie ihm auf der Nase saß. Wem aber diese dreistufige Durcharbeitung des Lehrstoffes zu kompliziert dünkt, dem ist einstweilen so wenig zu helfen wie jenem armen Schulbuben, dem die Stereometrie zu schwer fiel, und der darum beklagte, daß der liebe Gott nicht solche Körper geschaffen habe, die bloß eine oder zwei Dimensionen hätten.

So bliebe denn noch übrig zu besehen, woher bei Ziller, Rein u. s. w. die Fünfzahl der Lehrübungen stammt, und ob nicht dadurch etwas Fremdartiges oder Anstößiges in die Sache gekommen ist.

Wie schon bemerkt, kann man die I. wie die II. Hauptoperation in zwei Akte zerlegen. Betrachten wir zunächst die beiden Unterakte in der II. Operation.

Um einen Schritt vorwärts zu kommen, genügt es bekanntlich noch nicht, daß bloß ein Bein vorschreitet; erst wenn das andere nachfolgt, ist der Schritt vollendet. So verhält es sich auch bei einer Abstraktionsoperation. Erst muß ein Vergleichen (a) geschehen, und dann muß das Ergebnis desselben (Begriff, oder Regel oder Maxime u. s. w.) fixiert (b) werden. Wo daher ein vollständiger Abstraktionsprozeß vor sich geht — er mag so einfach sein, wie er will — da geschehen auch immer diese beiden Teilaktionen, gleichviel ob man sich derselben bewußt ist oder nicht. Vereinfachen läßt sich darin ebenso wenig etwas, als man die beiden Beine mit Vorteil auf eins reduzieren kann. Ob nun die beiden Teilakte dieser Lehroperation ausdrücklich gezählt werden — wie z. B. der Rekrut beim Laden des Gewehrs die Tempos zählt — ist gleichgültig; es handelt sich nur darum, daß sie ausgeführt werden. Zählt man sie, so wird der Abstraktionsprozeß dadurch nicht komplizierter; und zählt man sie nicht, so wird er nicht einfacher. Da nun durch das Zählen der Tempos bei dieser Lehrübung kein Plus in die Sache hineinkommt, so kann selbstverständlich auch nichts Neues, mithin auch nichts Überschüssiges, geschweige etwas Anstößiges darin liegen.

Besehen wir jetzt die beiden Teilakte in der I. Hauptoperation. Mit dieser Zweiteilung ist weiter nichts gemeint, als daß der Darbietung des Neuen eine kurze einleitende Unterredung vorhergehen müsse, — aus ähnlichen Gründen, warum der Prediger seiner Rede eine Einleitung vorausschickt, oder warum man beim Springen über einen Graben einen Anlauf macht. Spricht nun diese Forderung in ihrem allgemeinen Sinne etwas aus, das in der Methodik sonst noch nie gehört worden wäre? Keineswegs, — wenigstens nicht für den, der in den methodischen Lehrbüchern, selbst in sehr alten, den Satz gelesen hat: „Das Unbekannte muß an bereits Bekanntes angeknüpft werden."*) Ob die Schulpraxis diese Vorschrift auch immer ausgeführt, und ob sie dieselbe zweckmäßig ausgeführt hat, ist eine andere Frage. Genug, die Vorschrift war längst da und kann somit nach ihrem Wortlaute auch nichts specifisch Herbartisches sein. Zu einem Geklage, daß die Herbartische Pädagogik das Lehrverfahren „überkompliziert" mache, liegt also auch bei diesem Punkte kein Grund vor. Das Eigentümliche, was die Zillersche Forderung einer einleitenden Unterredung zu jener alten methodischen Vorschrift hinzufügt, besteht eben darin, daß diese letztere dadurch näher bestimmt, verdeutlicht, — mithin

*) „Lernen heißt: von einem Erkannten zum Wissen eines Unbekannten fortschreiten, wobei also ein Dreifaches in Betracht kommt: ein Unbekanntes, ein Bekanntes und die geistige Bewegung, um vom Bekannten aus das Unbekannte zu erreichen." Comenius, methodus novissima, S. 95.

auch leichter und obendrein fruchtbarer gemacht wird. Im Herbartischen Sinne soll nämlich die Vorbesprechung nicht bloß an „Gelerntes", an „Schulwissen", anknüpfen, sondern vor allem an Selbsterfahrenes, — also an den festesten Kern im Denken und Fühlen des Schülers, an den sog. Individualitätskreis, oder wie man auch sagen könnte: an die am tiefsten gewurzelten Heimatsvorstellungen, in denen das Heimweh seinen Sitz hat. Die Vorzüge einer so gearteten Anknüpfung — sowohl hinsichtlich des zu erweckenden Interesses und des Verständnisses, wie für das Behalten und, falls der neue Stoff religiös-sittlicher Natur ist, für die tiefere Einpflanzung ins Gemüt — müssen auf den ersten Blick in die Augen fallen. Über das Warum giebt Herbarts Psychologie genaue Auskunft. Daß die einleitende Unterredung möglichst ungezwungen, möglichst natürlich, nicht gekünstelt sein und rasch zum Ziele zu kommen suchen muß, sagt sich von selbst. Wer übrigens die Wahrheit, daß alles Neuzulernende an den Interessekreis des Schülers angeknüpft werden muß, nicht gern von Herbart hören mag, der kann sie, wenns beliebt, auch von dem englischen Philosophen Spencer („Pädagogische Vorträge") lernen.

Resumieren wir.

Aus den vorstehenden Bemerkungen über das Lehrverfahren hat sich ergeben, daß die drei fundamentalen Lehroperationen (samt den Teilakten bei I und II) im wesentlichen schon vorlängst von vielen einsichtigen Didaktikern gefordert worden, und in einigen Fächern sogar allgemein, wenn auch nicht überall vollbewußt, in Übung gewesen sind, mithin insofern auch nichts specifisch Herbartisches enthalten. Hätte daher die Schulpraxis diese in der Hauptsache schon über 200 Jahr alten methodischen Forderungen sich gemerkt und wirklich ausgeführt, und das, was sie in etlichen Lehrfächern that, auch in den anderen gethan — gemäß der ebenfalls weit über 200 Jahre alten Forderung: „Gleichförmigkeit (des Lehrverfahrens) in allen Dingen: Wissenschaften, Sprachen und Künsten," (Ratich) — so würde niemand klagen, wenigstens nicht öffentlich zu klagen wagen, daß die Herbartische Pädagogik „überkünstliche Neuerungen" im Lehrverfahren auf die Bahn bringe und dasselbe „zu kompliziert" mache. Gleichwohl bleibt dem Psychologen und Pädagogen Herbart gerade auch beim Lehrverfahren ein großes Verdienst gesichert, — was jedem um so mehr in die Augen fällt, je genauer er das, was die Methodik bereits wußte, mit dem vergleicht, was Herbart darüber lehrt. Ein anderes ist es, Wahrheiten mit vorausschauendem genialen Blicke zu ahnen oder vielleicht auch klar zu erkennen, und wieder ein anderes, dieselben wissenschaftlich begründen zu können. Sodann hat namentlich Professor Ziller das Verdienst, die einzelnen Lehroperationen ge-

nauer beschrieben und (im Leipziger akademischen Seminar) in sorgfältiger Ausgestaltung praktisch ausgeführt zu haben. Und endlich muß rühmend anerkannt werden*) — daß Ziller das Unterrichten von der Last der ermüdenden „Kunstkatechisationen“ befreit, auf ein natürlich ungezwungenes Besprechen gedrungen, kurz, die Lehroperationen wesentlich vereinfacht hat. Was aus der Mitte der Herbartischen Schule zur Befreiung der Schularbeit vom didaktischen Materialismus geleistet (und erduldet!) worden ist, wollen wir nicht einmal rechnen.

Es könnte noch die Frage angeregt werden, ob nicht manche jener Bedenken, welche aus Mißverständnis wider die Herbartische Methodik in Umlauf gekommen sind, gerade aus der Mitte dieser Schule selbst mit verschuldet worden wären. Leider kann ich diese Frage nicht ganz verneinen. In der That haben manche eifrige Herbartianer beim Verkündigen und Verteidigen der didaktischen Anschauungen ihres Meisters ihren eigenen gut eingelernten Grundsatz, „daß man das Unbekannte an das Bekannte anknüpfen müsse,“ nicht selten stark verleugnet. Es gilt dies namentlich hinsichtlich der Theorie der Durcharbeitungsübungen. Nach jenem Grundsatze würde es doch geboten gewesen sein, in der Geschichte der Pädagogik sorgsam nachzuforschen, wann und von wem und in welchen Fächern diese Lehroperationen schon früher empfohlen und vielleicht auch praktisch ausgeführt worden seien. Selbst die rudimentärsten Anfänge hätten beachtet und mit Fleiß zum Anknüpfen benutzt werden müssen. Statt dessen wurde die Herbartische Theorie des Lehrverfahrens manchmal so proklamiert, wie wenn sie vom Kopfe bis zum Fuß etwas Funkelnagelneues wäre, das bis dahin kein Auge gesehen, kein Ohr gehört und in keines Menschen Herz nie gekommen sei. Mit andern Worten: anstatt die Differenzen zwischen der kouranten und der Herbartischen Methodik, die ohnehin groß genug sind, bequem zu überbrücken, wurden dieselben zu einer abschreckend tiefen Kluft erweitert. Kein Wunder daher, daß viele Schulmänner und selbst solche, die für neue Gedanken stets zugänglich sind, ob dieser „unerhörten Neuerungen“ stutzten und sich reserviert hielten, und daß andere, welche schon urteilten, bevor sie näher zugesehen hatten, und auch nicht einmal die Geschichte der Methodik recht kannten, über das Herbartische Lehrverfahren die verkehrtesten und albernsten Bedenken in Kurs brachten.

*) Im geraden Gegensatze zu dem, was ein ungenannter Superintendent im „Evangelischen Monatsblatt“ von Professor Kolbe unlängst der Herbartischen Methode zur Last legt.

Zu diesen Hindernissen der Verständigung, welche aus der Mitte der Herbartischen Schule selbst heraufbeschworen worden sind, gehört z. B. auch die Art und Weise, wie man dort die Lehroperationen zu zählen und zu benennen pflegte. Gewiß ist dieses Zählen und Benennen die gleichgültigste Sache von der Welt — für den, der bereits orientiert ist. Sie ist es aber nicht, vielmehr etwas sehr Wichtiges, wenn es gilt, behufs der Verständigung „Unbekanntes an Bekanntes anzuknüpfen", oder auf gut Herbartisch zu reden: „eine regelrechte analytische Einleitungsbesprechung" zu halten. Wie jedem vor Augen liegt, ist der kleine strategisch-methodische lapsus im Zählen und Bezeichnen der Lehroperationen in der That recht verhängnisvoll geworden. Es ist zwar einer da gewesen, der beizeiten ernstlich gewarnt hat; seine Stimme wurde aber überhört. Gehen wir jetzt etwas näher auf die Sache ein.

Herbart (und nach ihm Ziller) zählt vier Hauptoperationen, wobei bei der I. die einleitende Unterredung als Teilakt hinzutritt. Rein bringt diesen Teilakt mit in die Reihe und erhält so richtig fünf Operationen. Nun denke man noch bei Herbart an die fremdartigen, im Vergleich zur gebräuchlichen Schulsprache teilweise fast erschreckend fremdklingenden Namen: „Klarheitsstufe", „Associationsstufe", „Systemstufe", „Methodenstufe", — die Rein allerdings glücklich vermieden hat. Wer sollte ob dieser Zahl von vier resp. fünf Lehrübungen nicht beim ersten Hören stutzig werden? Und wer sollte, zumal bei jener fremdartigen und schwerverständlichen Terminologie, von selbst auf den Gedanken kommen, daß er in diesen vier resp. fünf Lehrübungen im wesentlichen nichts anderes als die in der Geschichte der Methodik seit 250 Jahren bekannten und in mehreren Fächern längst praktisch ausgeführten drei Haupt-Durcharbeitungsstufen (nebst ein paar mitgezählten Teilakten) vor sich habe? Und wie sollten diejenigen sich orientieren, denen diese drei Hauptoperationen, obgleich sie dieselben in etlichen Fächern übten, doch nicht begrifflich klar zum Bewußtsein gekommen waren? — Gewiß verdient es kein Lob, wenn einem Lehrkundigen im Kerne der Herbartischen „Neuerungen" nicht nach einigem Besinnen die altbekannten Gestalten in die Augen sprangen; aber es verdient auch keinen Tadel, — wenigstens nicht bei denen, die nicht für pädagogische Stabsoffiziere angesehen sein wollen.

Schreiber dieses hat daher — als Herbartianer „striktester Observanz", mit Erlaubnis zu sagen — stets mit gutem Vorbedacht zuvörderst den Kern des Lehrverfahrens, die drei Grundoperationen, hervorgehoben und mit den altbekannten Namen bezeichnet. Wer nun unter seinen Lesern über den Begriffsbildungsprozeß nur so viel wußte, als aus der Logik (und Psychologie) seit Aristoteles alle Welt davon wissen kann,

— oder wer aus der Geschichte der Pädagogik wußte, daß seit Pestalozzi alle klar sehenden Didaktiker (wie Mager, Wurst, Diesterweg u. s. w.) diese drei Lehrübungen wenigstens bei einigen Lehrfächern nachdrücklich empfohlen haben, — oder wer über sein eigenes Thun auch nur so weit klar war, um sehen zu können, daß er in etlichen Fächern (wenigstens in Rechnen und Raumlehre) jene drei Lehrstufen bereits thatsächlich beobachtete: dem **konnten** die geforderten drei Grundoperationen nicht unerhört, neu, fremdartig, oder überkompliziert klingen; im Gegenteil, sie waren ihm nach Zahl wie nach Bezeichnung theoretisch wohl bekannt und in etlichen Disciplinen sogar praktisch geläufig. Was ihm in diesem Kern des Herbartischen Lehrverfahrens als neu entgegentrat, bestand lediglich darin, daß diese drei Operationen jetzt für alle Lehrgegenstände gelten sollten, und daß bei der Ausführung eine strengere logische Korrektheit, zugleich aber eine größere Einfachheit, als bisher z. B. im Religionsunterricht vielfach üblich gewesen war, verlangt wurde. Und wenn dann ergänzend noch die beiden Teilakte bei I und II hinzukamen, so zeigte sich ihm bei näherem Besehen auch hier, daß die kurze einleitende Unterredung (bei I) ebenfalls nichts absolut Neues, und das Zusammenfassen des Abstrahierten (bei II), da es ohnehin geschieht, nicht einmal ein Plus war. Ich glaube daher, daß meine freie Weise, Herbarts Lehrverfahren bekannt zu machen, mehr in seinem Geiste gedacht ist als jene andere, welche ihn im Zählen und Benennen der Operationen äußerlich kopiert und sich dadurch selber Hindernisse schafft. Und daß das Vermeiden dieser Hindernisse — durch Anknüpfung des Unbekannten an das Bekannte — auch mehr Erfolg in der Propaganda verbürgt, wird ebenfalls nicht bezweifelt werden können. — Übrigens halte ich auch dafür, daß meine Manier, zuerst die drei Hauptoperationen zu zählen und dann die beiden andern Akte als das, was sie sind, nämlich als Teilakte zu fassen, zugleich die logisch richtigere ist.

Zur Zeit der Regulative, wo an die Einführung des Herbartischen Lehrverfahrens in seinem Vollsinne ohnehin nicht zu denken war, hat sich Referent sogar eine noch größere Freiheit erlaubt, oder richtiger gesagt: eine noch größere Entsagung (Zurückhaltung) auferlegt, — auf die Gefahr hin, von seinen Herbartischen Freunden darob tüchtig gescholten zu werden, was sie aber als brave Kriegskameraden doch nicht gethan haben. Um an die übliche (vorgeschriebene) Lehrweise thunlichst anzuknüpfen, faßte ich nämlich die beiden ersten Hauptoperationen des Neulernens (I. Anschauen, II. Denken) in ein Stadium zusammen und nannte es: I. „an-

schauliches Verstehen", — dem Leser anheimgebend, was er nach der „anschaulichen" Vorführung des Stoffes noch besonders für das tiefere „Verstehen" thun wolle und könne. Sodann faßte ich die jenen Operationen gleichsam parallel gehenden Übungen des Einprägens — einerseits des konkreten Stoffes, andrerseits des abstrahierten (Lehrspruch, Regel u. s. w.) — ebenfalls in ein Stadium zusammen und nannte es: II. „sicheres Einprägen". Was nun als III. Operation des Neulernens (und als Probe des sicheren Einprägens) noch übrig blieb, nannte ich zusammenfassend: III. „denkende Schlußreproduktion", d. i. Probereproduktion mit Anwendung.*)

In dieser vereinfachten Fassung findet man in meinen früheren Schriften und Aufsätzen über den Religions- und den Realunterricht die Lehroperationen dargestellt; auch noch in den „Grundlinien zur Theorie des Lehrplans", obschon hier bereits an einer Stelle auf die richtigere Form hingedeutet wird. Diese Akkommodation an die damaligen Verhältnisse habe ich auch nicht zu bereuen gebraucht; im Gegenteil, die Erfahrung hat genugsam bewiesen, daß dieser Umweg in der That ein guter Weg war. Ich will einige seiner Vorteile andeuten.

Fürs erste leistete die von mir empfohlene Lehrweise (im Sachunterricht) den Lesern, welche darauf eingingen, den Dienst, daß sie sich den einengenden Lehrformen gegenüber, die ihnen damals im Religionsunterrichte durch die Seminarien und Schulobern aufgedrungen wurden, wesentlich freier fühlten: denn was bei Schulrevisionen billigerweise gefordert werden konnte, vermochten sie zu leisten, ohne dabei Dränger und Treiber ihrer Schüler zu werden und dadurch diesen und sich selbst den schönsten Lehrgegenstand zu verleiden; überdies sahen sie, namentlich durch das von mir geforderte freie (und durch Fragen belebte) ausführlich-anschauliche Erzählen der biblischen Geschichte, neue, höhere Probleme in der Lehrarbeit vor sich, und so blieb in ihrem Herzen das hebende Bewußtsein lebendig, daß das schulmeisterliche Lehren trotz allem und allem

---

*) Im Schema wird sich diese aufgenötigte Vereinfachung im Vergleich zur Vollzahl der Lehrübungen deutlicher darstellen.

	A. Neulernen.	B. Einprägen (Repetieren).	
(früher) I „anschaul. Verstehen."	I. **Anschauen** . .	Einpr. des konkret. Stoffes	(früher) II „sicheres Einpr."
	II. **Denken** (Abstrah.)	Einpr. d. Lehrspruches ꝛc.	
	III. **Anwenden** . .	Probereproduktion.	

(früher) III. „denkende Schlußreproduktion."

doch in Wahrheit eine Kunst und nicht ein durch Absehen zu erlernendes Handwerk sei.*) Zum andern wurde es diesen zugänglichen Lesern geläufig, die unterrichtliche Behandlung einer Lektion in bestimmte Stadien zu gliedern, und zwar so, daß diese Gliederung die streng-psychologisch gesonderten Lehr- und Lernoperationen knospenartig-präformiert einschloß. Denn um die drei Hauptoperationen des Neulernens in ihrer streng wissenschaftlichen Gestalt deutlich heraustreten zu lassen, dazu bedurfte es bloß, in meinem bisherigen „ersten Stadium" (anschauliches Verstehen) das Anschauen und das Verstehen, sofern letzteres auf einem Abstrahieren beruht, als zwei Lehrübungen (I und II) zu zählen, — ich sage: zu zählen, da die Ausführung ohnehin geschah; und dann war etwa noch bei dem bisherigen „dritten Stadium" (denkendes Reproduzieren) darauf aufmerksam zu machen, daß hier das zum Neulernen gehörende Anwenden (III) und die zum Einprägen resp. zu beidem gehörende „Probereproduktion" zusammengefaßt seien. Als ich daher nach der Beseitigung der Regulative allmählich dazu übergehen durfte, im Evang. Schulblatt die psychologisch genauen Lehrstadien zur Sprache zu bringen (zuerst in der Abhandlung „über die schulmäßige Entwicklung der Begriffe"): da ging es diesen Lesern nicht, wie es andern Ortes gegangen ist, wo in den Zillerschen Lehrübungen beim ersten Hören eine unerhörte Neuerung, eine schreckhafte methodische Ungeheuerlichkeit erblickt wurde; sie konnten sich im Gegenteil in dem, was in diesem Lehrverfahren ihnen neu

*) Allerdings hat das Evang. Schulblatt damals auch solche Leser angetroffen, welche selbst meine vereinfachten Lehrstadien zu „kompliziert", zu „künstlich" fanden und sich in ihrer sogenannten „Freiheit" — richtiger ausgedrückt: in ihrer gemütlich-duseligen Regellosigkeit — nicht stören lassen wollten. Was würden diese erst gesagt haben, wenn ihnen damals schon die vollkommen ausgebildeten Lehroperationen zugemutet worden wären? — Mit dem schönen Worte „Freiheit" wird von unklaren Köpfen viel Unfug getrieben. Die Naturgesetze, die in den Dingen liegen, weisen allerdings dem, der an diesen Dingen arbeiten will, eine bestimmte Bahn an; aber eben dadurch wird seine Aktion erst frei, nämlich frei (von Hemmnissen), um die beabsichtigte Wirkung zu erzielen. Was sollte aus der Heilkunst, dem Maschinenbau u. s. w. werden, wenn die Ärzte, die Ingenieure u. s. w. sich darüber beschweren wollten, daß man ihnen zumutete, die bezüglichen (physiologischen 2c.) Naturgesetze nicht bloß zu studieren, sondern sich auch in ihrer Praxis an dieselben zu binden? Und was sollte aus unsern schnellen Eisenbahnreisen werden, wenn die Lokomotive eines Tages erklärte, daß ihr Freiheitssinn sich in das schablonenhafte Geleise platterdings nicht mehr schicken könne? — Wann wird doch endlich der närrische Wahn aussterben, daß die Thätigkeit auf geistigem Gebiete sich von der Kenntnis und Befolgung der Gesetze des Geistes dispensieren dürfe? Un- und anti-psychologische Lehrformen — ja, die engen ein; aber nicht die wahrhaft psychologischen; diese machen vielmehr die Lehrkraft frei, ihre Kraft zeigen zu können.

war, leicht und schnell zurecht finden, da sie sahen, daß sie dasselbe seinem Kern nach bereits geübt hatten, und es sich nur noch darum handelte, die einzelnen Lehrakte bestimmter zu sondern und genauer auszubilden. Allerdings hing für diese wackern Kollegen auch ein schreckhafter Gedanke daran, der aber längst kein unbekannter war, nämlich der, daß bei einem solchen sorgfältigen Durcharbeiten des Stoffes, zumal es nur an kleinen Lektionen geschehen kann, das vorgeschriebene „lehrplanmäßige" Ziel erst recht nicht zu erreichen sei, — namentlich im Religionsunterricht. Waren sie nun auch von außen gehindert, dieses Lehrverfahren in seiner strengen Form sofort in allen Fächern einzuführen, so hinderte sie doch nichts, die bessere Lehrweise in einzelnen Lektionen zu versuchen und sich so in dieselbe einzuüben. Dies ist auch, wie ich weiß, in dem weiten Leserkreise des Evang. Schulblattes von Friedrichsstadt bis Basel an vielen Orten fleißig geschehen. Wenn daher die Seminarien und Schulobern einmal mit dem didaktischen Materialismus gründlich brechen — NB. im Herbartischen Sinne, nämlich durch Einführung des richtigen Lehrverfahrens und der richtigen Theorie des Lehrplans, nicht aber durch Amputieren und äußeres Beschneiden des Lehrstoffes in der Weise der Regulative — und damit dem gesunden pädagogischen Streben in den Schulen freie Bahn machen: dann werden jene Lehrer für diese echte „neue Ära", welche die allgemeinen Bestimmungen zwar ermöglicht, aber nicht verwirklicht haben, sofort bereit und gerüstet sein.

Abgesehen von den vorgenannten Vorteilen, lagen meiner vereinfachten Fassung der Lehrstadien auch noch Gedanken zum Grunde, welche principieller Art sind, also mit der Akkommodation an frühere Verhältnisse nichts zu thun haben und, wenn ich nicht irre, auch in Zukunft ihre volle Bedeutung behalten. Zillers praktische Ausgestaltung der Lehroperationen, so weit sie in Druckschriften vorliegt, hat nämlich mehrere Lücken, falls sie auch für die Volksschule gelten soll. Ich sage „Lücken" d. h. unausgebildete Stellen, — nicht Irrtümer. Die methodischen Wahrheiten, welche an diesen Stellen stehen müssen, werden von Ziller nicht geleugnet, aber sie sind auch nicht praktisch ausgeprägt, teilweise auch nicht bezeugt worden. Diese Lücken müssen zunächst wohl daraus erklärt werden, daß von Zillers Unterrichtslehre bis jetzt nur der allgemeine Teil („Grundlegung" 2c.) erschienen ist, während der specielle Teil, der sich mit den einzelnen Fächern und den verschiedenen Schularten (Volksschule, Realschule u. s. w.) zu befassen haben wird, noch fehlt. Außerdem hängen sie unzweifelhaft mit einer Eigentümlichkeit der Leipziger Seminar-Übungs-

schule zusammen. Für diese Schule, die bereits an 15 Jahre besteht, ist die specielle Unterrichtslehre allerdings nach und nach ziemlich vollständig ausgebildet und stetig vervollkommnet worden. Auch stellt diese Anstalt eine reine Volksschule dar, (verbunden mit einer Parallelklasse für den höhern Unterricht). Daneben aber ist sie hinsichtlich der Schülerzahl so ausgesucht günstig situiert — jede Klasse enthält nämlich durchschnittlich nur 10—12 Schüler, die alle auf derselben Stufe stehen — daß hier die schlimmsten Beschwernisse der öffentlichen Volksschule (70, 80 und mehr Schüler pro Klasse und dazu meistens mehrere, vielleicht viele Abteilungen, ungerechnet die „fakultativen“ und „kirchlich-obligatorischen“ Schulversäumnisse) gar nicht vorhanden sind. Was nun nicht vorhanden ist, braucht auch nicht berücksichtigt zu werden. Es liegt somit auf der Hand, daß eine für so beneidenswert ideale Verhältnisse berechnete Unterrichtspraxis, wie vortrefflich sie an ihrem Platze sein mag, doch von der sehr irdisch-„realen“ Volksschule nicht wörtlich kopiert werden darf; — oder mit andern Worten: daß diese Methode, wenn sie vom Standpunkte der faktischen Volksschulverhältnisse betrachtet wird, im Lehrplan wie im Lehrverfahren manches vermissen lassen muß, mithin bestimmte Abänderungen resp. Ergänzungen nötig macht.

Diese relativen Lücken im Zillerschen Lehrverfahren im Blick auf die Bedürfnisse der Volksschulen, namentlich der eingeschränkten, zu ergänzen — zugleich aber mit der Absicht dadurch den Herbart-Zillerschen methodischen Grundsätzen den Eingang in die Lehrerkreise zu erleichtern — das waren die principiellen Erwägungen, welche meiner Vereinfachung der Lehrstadien zum Grunde lagen. Es handelt sich also, wie man sieht, nur um praktische Differenzen zwischen Zillers Ansicht vom Lehrverfahren und der meinigen. Bei zwei wichtigen Punkten, die mit zur Sprache kommen, ist allerdings die Differenz sehr tiefgreifend.

Darüber im nächsten Artikel.*)

---

*) Den hier angekündigten Schlußartikel hat Dörpfeld nicht veröffentlicht. Die zuletzt erwähnten praktischen Differenzen zwischen Dörpfelds und Zillers Ansicht vom Lehrverfahren sind im didaktischen Materialismus (Zusatz 6) eingehend erörtert. Ges. Schr. II, 2. S. 105 ff. Der Herausgeber.

Gesammelte Schriften

von

Friedrich Wilhelm Dörpfeld.

Sechster Band.

Lehrerideale.



Gütersloh.
Druck und Verlag von C. Bertelsmann.
1897.

Lehrerideale.

Die Persönlichkeit des Lehrers und ihre Fortbildung.

Von

Friedrich Wilhelm Dörpfeld.



Gütersloh.
Druck und Verlag von C. Bertelsmann.
1897.

Vorwort.

Unter dem etwas vieldeutigen Titel „Lehrerideale“ haben wir in diesem Bande eine Reihe von Charakteristiken, Nekrologen und Berichten zusammengefaßt, die für die pädagogische Gesamtanschauung Dörpfelds in hohem Grade bezeichnend sind. Unwillkürlich nimmt ja das Lebensbild einer Person etwas von Sinn und Art dessen in sich auf, der es zeichnet; solche „Charakterbilder“ sind daher zuweilen noch charakteristischer für den Verfasser als für den Dargestellten selbst. Wenn Dörpfeld eine solche Arbeit vornahm, so hatte er immer ganz bestimmte Absichten dabei. Er will sich und seinen Amtsgenossen in dem Lebensbilde des schlichten und treuen Hindrichs, des originalen, mit reinster Uneigennützigkeit in seinem Berufe aufgehenden Flattich Lehrerideale vor die Augen stellen. Sehr gern hätte er das auch mit Landfermanns und namentlich Comenius hervorragenden Persönlichkeiten gethan und er bedauerte lebhaft, zur Ausführung dieses Gedankens nicht mehr kommen zu können. Ich meine, es ist nicht belanglos für die Beurteilung von Dörpfelds Denken und Wollen, daß er sich gerade diese vier Lehrergestalten zu seinen Helden ausersehen; dazu kommt noch das Denkmal, das er seinem „alten vertrauten Herzensfreunde“ Klingenburg in der „Leidensgeschichte der Volksschule“ gesetzt hat, eine Skizze, die er selbst als „den wertvollsten und wirksamsten Abschnitt“ des Buches bezeichnet, und die dankbare Verehrung, die er seinem bergischen Landsmann Dr. Mager als seinem Lehrer und Meister stets gewidmet hat. In etwas anderem Sinne gehören natürlich auch die beiden anderen in diesem Buche gefeierten Heroen Herbart und Pestalozzi zu seinen Idealen, seinen „Lieblingen unter den Lichtmännern“.

Aber auch seine lebhafte Sympathie für den ersten Reformator und Märtyrer des Bergischen Landes, Adolf Klarenbach, ist nicht nur aus seinem Lokalpatriotismus zu erklären; es war ihm darum zu thun, seinen Standesgenossen zur Ehre und Nacheiferung zu zeigen, daß ein Schulmann einen so bedeutsamen Anteil an

der Lebens- und Leidensgeschichte der evangelischen Kirche hat haben können. Wie er dann umgekehrt in dem Gegenbild von Dr. Nagel zeigt, wie irrende Schulmänner von einem christlich besser beschlagenen Schulmann zurechtgewiesen werden mögen. Jedenfalls beweisen diese in einem pädagogischen Buche ungewöhnlichen Abhandlungen über den alten und den neuen rheinischen Schulmann, daß der Lehrer sich nicht das Recht verkümmern lassen darf, auch als Vertreter der Kirche in kirchlichen Fragen ein Wort mitzureden. Auch das gehört zu Dörpfelds Lehrerideal. Und noch mehr. Er wollte mit diesen Aufsätzen eine zusammenhängende Reihe von Artikeln eröffnen, „Bilder aus dem kirchlichen Leben in Rheinland-Westfalen“, weil er es für dringend nötig hält, „daß die Schulmänner aller Gegenden das kirchliche Leben scharf darauf ansehen, ob auf seinem Boden und in seinem Klima die christliche Schule in der That das finde, was sie dort zu finden wünschen muß und zu suchen das Recht hat.“ Die Aufsätze sind also Proben einer planmäßigen Beobachtung und Beleuchtung des kirchlichen Lebens vom Standpunkt der Schule aus.

In der Rede auf Seminardirektor Zahn giebt er neben der Pietät des dankbaren Schülers mit ausgesprochener Absicht seinen Gedanken über rechte Lehrerbildung Ausdruck; er zeichnet hier in knappen feinen Strichen sein Ideal von Präparanden- und Seminarwesen. Wie sehr er es versteht, auch andersartigen Charakteren gerecht zu werden und sich „in das Centrum ihrer Kraft zu versetzen“, zeigt die Würdigung von Zahns Vorgänger Diesterweg. Zahn und Diesterweg zugleich zu preisen und zwar mit voller Überzeugung, dazu gehört jedenfalls schon ein hoher Standpunkt und ein weiter Blick!

Bei einem so selbständigen Denker, wie Dörpfeld, der sich gleichwohl einen „Herbartianer strengster Observanz“ nannte, ist es ferner interessant und lehrreich zu erfahren, was ihn für Herbart gewonnen und wie er Herbarts Verdienste um die Pädagogik einschätzt. Nur ein Herbartianer, der seinen Gegenstand so völlig beherrscht und durchdringt, wie Dörpfeld es that, war imstande, einem Laien, der kaum etwas von Herbart gehört, das Wesen der Herbartischen Philosophie so treffend und klar zu verdeutlichen, wie die Leser aus den als Anhang zur Herbartcharakteristik mitgeteilten brieflichen Äußerungen zweifellos mit großem Interesse entnehmen werden. — Wie freudig und neidlos er sodann die Leistungen eines neben ihm wirkenden Herbartianers anerkennt und über die seinen stellt, zeigt der kurze Nachruf auf Ziller.

Vor allem aber läßt der Bericht über den Verein evang. Lehrer und Schulfreunde tiefe Blicke thun in sein innerstes Arbeiten an der eignen Fortbildung und sein angelegentliches, andringendes Fürsorgen für die wichtigste Fortbildung seiner Amtsgenossen. Hier ist das Ideal einer im Worte Gottes tief gegründeten Lehrerschaft meisterhaft und hinreißend dargestellt. Was dort über die Bedeutung der Bibel und des Bibelstudiums für den Lehrer ausgeführt ist, was namentlich S. 194—205 dem „ehrlichen Zweifler“ gegenüber von dem Wesen des biblischen Christentums mit heiligstem Ernste dargelegt ist, gehört zweifellos zu dem Hervorragendsten, was Dörpfeld geschrieben, und zu dem Besten, was zu diesem Gegenstand der Apologetik überhaupt beigebracht ist. Dies und die apologetische Auseinandersetzung mit dem „Freireligiösen“ Dr. Nagel legen den lebhaften Wunsch nahe, Dörpfeld möchte zu einem zusammenhängenden apologetischen Werk die Zeit gefunden haben. Er hätte den Beruf dazu gehabt wie wenige; denn er nimmt es schwer und ernst mit dem aufrichtigen Zweifel, wie ja auch das Fragment „Geheime Fesseln der Theologie“ (Band XI) so deutlich zeigt; andrerseits, wie ironisch und gewandt weiß er mit der Oberflächlichkeit in religiösen Fragen umzuspringen, wovon ein köstliches Beispiel S. 193 Anm.! Jedenfalls bilden diese Ausführungen über den Wert der Bibel und des Bibelstudiums eine wertvolle Ergänzung zu den entsprechenden Abschnitten in Band III (Über Religionsunterricht S. 11 ff., 24 ff. u. a.).

Außerdem war im Prospekt eine Ansprache bei der Comeniusfeier in Barmen angekündigt, und ein ganz bedeutsamer ausführlicher Brief über des Comenius Bedeutung, an Unterzeichneten anläßlich der Begründung der Comeniusgesellschaft gerichtet, sollte dazu noch diesen Band zieren. Dieser Brief kennzeichnete die Bedeutung des universalen Schulmannes und die in ihm gegebene einzigartige Verbindung von Theologie, Pädagogik und Wissenschaft in meisterhafter Weise und gab seinen infolgedessen auf die neue Gesellschaft gesetzten Hoffnungen ergreifenden Ausdruck. Comenius ist ihm geradezu das Ideal, sein „Held“ ganz insbesondere, eben weil er die jetzt so jammervoll auseinanderfahrenden Gebiete der Theologie, Pädagogik und Wissenschaft so großartig in sich vereinigte; und Dörpfelds Herz gehörte ja ebenfalls allen drei Gebieten an! Leider ist nun dieser Brief in andere Hände und unbekannte Schicksale geraten und eine angefertigte Nachschrift jener Ansprache gar nicht in meinen Besitz gelangt. Als Ersatz wird daher hier der gleichzeitig in der Biographie

veröffentlichte Brief abgedruckt, den er an seinen Sohn in Athen schrieb, und als Ergänzung dazu überließ mir Herr Archivrat Keller freundlichst den in gleicher Sache an ihn selbst gerichteten Brief zur Benutzung, wofür ich ihm auch an dieser Stelle ergebenst danke. Ferner standen uns auch über Landfermann interessante briefliche Mitteilungen in der von Frau Carnap herausgegebenen Biographie zu Gebote, wozu sich dann noch Äußerungen über vier andere von ihm verehrte Schulmänner, Schüren, Hülsmann, Frick und Pestalozzi, gesellen. Da diese Stücke zu den „Lehrerídealen" gehören, wie Dörpfeld sie schaute, dürfen sie wohl auch hier noch einmal abgedruckt werden.

G. von Rohden.

Inhalt.

Ein Lebensbild aus dem bergischen Lehrerstande.

(Aus dem Evang. Schulblatt 1858.)

Die nachfolgenden Zeilen wollen den Lesern das Bild eines heimgegangenen Mitarbeiters vorführen. Hat unser Blatt auch für Nekrologe, sofern sie eben nur dieses sind, vor der Hand noch keinen Raum, so dürfen und müssen wir doch bei einem Mitarbeiter eine Ausnahme machen; wir glauben es um so zuversichtlicher thun zu können, da es sich weniger um ein Denkmal zu Ehren des Freundes, als vielmehr um die Vorführung einer Persönlichkeit handelt, die „das Geheimnis einer guten Schule" nicht bloß kannte, sondern wirklich besaß und in ihrem Wirken offenbar machte. Der heimgegangene Amtsbruder war ein Schulmeister in des Wortes edelster Bedeutung: nach Sein, Wissen und Können — nach Charakter, wissenschaftlicher Bildung und praktischer Tüchtigkeit. Wenn es nach den Gesetzen des Himmelreichs gestattet ist, auch in dem Hirtenamte unter den Kleinen etwas Köstliches zu sehen, dann dürfen wir wohl sagen: „Ein Fürst und Großer ist gefallen im Schulisrael." Nach den Ordnungen dieses Weltlaufs hat er es freilich nicht zu einem hohen Namen und zu Ehrenzeichen gebracht, dagegen aber bei allen, die ihn näher kannten, die stille Anerkennung sich verschafft, daß kaum ein Stück des Lehrerberufs genannt werden kann, in dem er nicht nach irgend einer Seite hin ein Muster war: sei es nun die Begabung dafür, oder der Fleiß, womit er Fehlendes zu ersetzen suchte, oder die Treue in der Benutzung des anvertrauten Pfundes. Wie sehr er sich auch auf das Erscheinen unserer Zeitschrift gefreut hatte, und wie gern er nach Kräften an der Fortführung derselben mitgearbeitet hätte: auf diese Freude, wie auf manche andere, hat er verzichten müssen hienieden. Die erste Nummer hat er noch erlebt, die zweite ist ihm wohl nicht mehr zu Gesicht gekommen. Um aber seiner geliebten Schule alles zu Dienst zu stellen, hat er bei unserm letzten Zusammensein, nicht lange vor seinem Ende, uns auf dringliches Bitten seine sämtlichen schriftlichen Arbeiten, die freilich nicht für die Öffentlichkeit geschrieben waren, zur Verfügung gestellt. Er meinte zwar, es würde

sich nichts zum Abdruck Geeignetes darunter finden. Wir sind anderer Ansicht.

Nachstehende Zeichnung, die wir in Gemeinschaft mit dem vertrautesten Jugendfreunde des Verstorbenen, dem Herrn F. Gelderblom in Wülfrath, für die Amtsbrüder entworfen haben, kann freilich nur mit Beschränkung und Bescheidenheit als Lebensbild sich ausgeben. Doch sind wir der guten Zuversicht, daß das Original auch in dieser Einkleidung sich die Hochachtung und Liebe der Leser erwerben wird.

Zur Erinnerung an Karl Hindrichs,

geb. zu Dabringhausen den 24. Aug. 1822, gest. in Dhünn den 4. Aug. 1857.

Die sterbliche Hülle des teuern Heimgegangenen ist in das stille Grab gesenkt, sie ruht in ihrer Kammer, und unser leiblich Auge sieht sie nicht mehr; desto mehr ist der zurückgebliebene, noch auf der irdischen Wallfahrt begriffene Pilger und Freund bemüht, des Schatzes sich bewußt zu bleiben, der in dem geliebten Menschenleben ihm und andern zur Freude und zum Segen dargeboten war. Dieser Segen und Gewinn ist um so höher und sicherer, als uns in dem Leben dieses Amtsbruders die Fußstapfen Gottes und die Züge des Werkes seiner Hände unverkennbar unter Augen treten. Das Ende aber ist nicht bloß die lebendige Darstellung der Lehre: „Alles Fleisch ist wie Heu und alle Herrlichkeit des Menschen wie des Grases Blume;“ sondern im Christenleben vielmehr die erhabene Beweisführung, daß, wenn alles sinkt und fällt, doch der Glaube an ein seliges Eingehen in das ewige Leben auch im letzten Stündlein noch stand zu halten und Tod und Grab zu überwinden vermag.

Eine laute und leise Predigt ist uns das kurze und doch reiche Leben unseres lieben Freundes Hindrichs. Er hat sein Leben nur auf 35 Jahre gebracht, und menschlich angesehen hätte uns der Herr dies ausgezeichnete Rüstzeug seiner Gnade länger schenken sollen, um mehr Früchte seiner treuen Arbeit zählen und genießen zu können. Indes des Herrn Gedanken sind nicht unsere Gedanken. Er heißt Wunderbar.

Seiner äußern Erscheinung nach hatte Hindrichs auf den ersten Blick wenig Imponierendes, zur Beachtung Aufforderndes: er war schüchtern, für die konventionellen Umgangsformen ungelenkig, wie wenn er gleich dem David in Sauls Rüstung hätte sagen wollen: „ich kann nicht also gehen,“ — von schwächlicher Konstitution und blasser Gesichtsfarbe. In seinen Jünglingsjahren wuchs er früh und schnell zur äußern Mannesgröße,

zeigte aber auch bald in seinem Körperbau eine hektische Anlage, und manche Symptome seiner spätern Schwäche und Kränklichkeit datieren schon aus jener Zeit. Aus dem großen, ruhigen, treuherzig blickenden Auge erkannte man jedoch bei näherem Zusehen bald, daß in dieser unscheinbaren, doch nicht unmännlich zarten Hülle ein lebendiger, aufgeweckter Geist wohne. Sein sinniges und inniges, zurückhaltendes und bescheidenes Wesen lernte man durch längeren Umgang auch verstehen und schätzen. Die Schüchternheit hatte hauptsächlich wohl ihren Grund in seinem wahrhaft demütigen Herzen, wonach er andere stets höher achtete, als sich selbst; teilweise aber auch in seiner arglosen Treuherzigkeit, wodurch er jeden, der äußerlich vielversprechend auftrat, auch demgemäß taxierte, während er selbst zu denen gehörte, die wenig versprechen, aber desto mehr ihrem innern Werte nach sind. Die innere Begabung unseres Freundes, der edle Kern seiner Persönlichkeit, war es, der einen stillen Reiz für den aufmerksamen Beobachter hatte, und der einen verborgenen Einfluß ausübte auf alle, die in eine nähere Beziehung zu ihm traten.

Hindrichs gehörte in intellektueller Hinsicht zu den begabten Naturen. Er selbst pflegte zwar, wenn gelegentlich im Gespräch auf seine Überlegenheit in diesem oder jenem Stücke hingedeutet wurde, solche Begabung in bescheidener Weise abzulehnen, und darauf zu verweisen, daß man durch fleißige und umsichtige Bebauung auch dem weniger fruchtbaren Lande noch eine ziemliche Ernte abzugewinnen vermöchte. Wohl wird er Ursache gehabt haben, des empfangenen guten Schul-, Präparanden- und Seminarunterrichts (in Moers) dankbar eingedenk zu sein, und wohl wissen seine Freunde auch, daß er denselben mit Fleiß und Treue seltener Art benutzt hat; aber seine ursprüngliche reiche Ausstattung für zukünftige Tüchtigkeit war doch unverkennbar. Am deutlichsten trat sie auf dem mathematischen Gebiete hervor, und in den andern Fächern überall da, wo formell logisches Denken Platz greifen und sich offenbaren kann. In der Algebra durfte er unter seinen Standesgenossen für einen Meister gelten. Und doch lag die eigentliche Lernzeit hierin vor dem Seminar. Strenge und Korrektheit im logischen Denken liebte er sehr und übte sie auch mit Geschick. Im Gespräche über irgend einen Gegenstand, im eigenen Unterrichten, bei schriftlichen Darstellungen, ruhte er nicht eher, bis die zu erläuternde Sache klar und deutlich vorlag.

Mehr noch als seine Begabung verdient an dieser Stelle sein unverdrossener Fleiß beachtet zu werden, zumal derselbe schon früh eine eigentümliche Richtung nahm und beibehielt. Er war nämlich vorzüglich auf die Gegenstände gerichtet, für die er von Haus aus weniger Talent hatte. Hierin zeigte sich schon der Grundzug seines Charakters, die Treue, die

sich nie genug that, die allewege etwas Ganzes wollte, und ihn antrieb, sich in dem einmal erwählten Beruf nach den verschiedensten Seiten hin tüchtig zu machen. So strengte er sich nach Kräften an, eine schöne Handschrift zu bekommen; doch konnte er es nie zur Meisterschaft bringen. Besser erging es ihm mit der Musik. Hierin hat er, namentlich in der Tonsetzkunst, den Beweis geliefert, wie bei treuem Bemühen ein denkender Geist, auch ohne ein begünstigter Kunstjünger zu sein, dennoch in der Begrenzung der zarten Harmoniegesetze nicht zu verachtende Tongebilde zu schaffen befähigt werden kann. Wohl fühlte man es seinen musikalischen Produktionen an — besonders im Anfang — daß sie mehr unter der Hand einer formalen als genial-künstlerischen Auffassung entstanden waren; allein durch fortgesetztes Bestreben, Gehör und Gefühl zu schärfen und zu verfeinern, wußte er auch diese Kluft wenigstens annähernd auszufüllen. Soviel uns bekannt, hat er die mathematischen Studien, für die er doch so trefflich ausgestattet war, nach der Seminarzeit fast ganz ruhen lassen, während er die Musik, besonders die musikalische Komposition bis in die letzten Tage mit wahrer Liebe betrieb. Es könnte dies fast auffallend sein, wenn man die psychologische Thatsache nicht kennte, daß gerade die mit Mühe und Sorge erzogenen Kinder dem Herzen des Pflegers am nächsten stehen, und daß auch die Handhabung der Harmoniegesetze einem zu logischen Operationen geneigten Geiste ein gewisses Genügen gewähren können. Freilich kam bei unserm treuen, auf die Praxis gerichteten Hindrichs der Umstand hinzu, daß er als Organist, Klavierlehrer und Leiter von Gesangvereinen stets an die Pflege seines Sorgenkindes gemahnt wurde und seine Produktionen probieren und verwerten konnte. Für die Öffentlichkeit hat er nicht komponiert; das ließ seine Bescheidenheit nicht zu. Wir sind aber überzeugt, daß der Freund, dem er seine aus der Erfahrung entstandene „Klavierschule" und die ziemliche Anzahl von Orgelkompositionen der verschiedensten Art vermacht hat, ihm von Herzen dankbar sein wird.

Was aber bei unserm heimgegangenen Amtsbruder der natürlichen Begabung den wahren Wert und die rechte Weihe, was seinem Streben nach etwas Tüchtigem und Ganzem die nachhaltige Energie und die edle Richtung gab: das war die Mit- und Neugabe aus der himmlischen Heimat, der Sinn, welcher nur im Trachten nach dem Höchsten sein Genüge, nur in Gott seine Ruhe sucht und findet. Hindrichs war ein Christ, nach Überzeugung, Bekenntnis und Wandel. Ihm war das schöne Los gefallen, daß er schon im Elternhause unter der Zucht christlich-gottesfürchtigen Sinnes und kirchlich-frommer Sitte aufwachsen konnte. Was Vater und Mutter an ihm begonnen, wurde dann später von dem, von unserm Seligen stets lieb und

wert gehaltenen Lehrer Görtz fortgesetzt. Was Haus und Schule mehr in der Stille und in Hoffnung gepflanzt und gepflegt — wie das des Himmelreichs Recht und Ordnung ist — entwickelte sich unter dem gründlichen und eindringlichen Religionsunterricht des trefflichen Pfarrers Umbeck zur hoffnungsreichen Blüte und zu einem selbstbewußten teuern Besitztum. Sein Herz wurde fröhlich und sein Geist lebendig, wenn er später in vertraulichen Gesprächen von dem herrlichen Unterrichte dieses ihm unvergeßlichen Mannes erzählen konnte. Er liebte ihn mit der ganzen Zärtlichkeit eines geistlichen Kindes, und wehe dem, der es wagte, in seiner Gegenwart ein ungeziemendes Wort über den verehrten Lehrer fallen zu lassen; ihn traf sicherlich mindestens ein strafender Blick, dessen schneidige Schärfe mancher schmerzhaft empfunden hat.

Seine Konfirmation war ihm die erste Taborhöhe seines erwachten Glaubenslebens. Von da an behielt sein Sinn die höhere geheiligte Richtung, sein Charakter den sittlich-treuen Ernst und sein ganzes Wesen das still-sanfte und mitunter feierliche Gepräge unverrückt bis ans Ende. Fest zwar gewurzelt in dem Glauben und in der Liebe zu dem, der ihn zuerst geliebt hatte, und mutig genug, diesen seinen Glauben offen und ehrlich zu bekennen, wo es sein mußte, war er doch wenig zur Schärfe geneigt; nach seiner ganzen Art und Natur liebte er den Frieden zu sehr, als daß er ihn so leichthin, etwa einer logischen Konsequenz, hätte opfern können. Wo diese trennen wollte, da suchte er mit seinem weiten friedebedürftigen Herzen wenigstens eine Brücke von hüben nach drüben zu schlagen und offen zu halten. Da diese Neigung zur Vermittelung nicht aus irgend einer Schwachheit, sondern aus der Stärke seiner Liebe zu den Brüdern hervorging, so durfte er auch die selige Erfahrung machen, daß ihm durch sein ganzes Leben hindurch fast nie eigentliche Feindschaft begegnet oder nachgetragen worden ist. Vielleicht war es auch bei ihm, der je und immer in seinen persönlichen Angelegenheiten lieber in Sanftmut und Demut nachgab, als sein Recht suchte, die Erfüllung jener göttlichen Verheißung: „Wenn jemandes Wege dem Herrn wohlgefallen, so macht er auch seine Feinde mit ihm zufrieden."

Aber noch eins gehört zur vollen Zeichnung des christlichen Charakters unseres Freundes. Das Sichwiegen in allerlei mehr seelisch- als geistlich-religiösen Gefühlen und Empfindungen war nicht seine Sache, das geschwätzige Sichergehen über solche Dinge ihm aber ganz und gar zuwider. Wohl wußte er um das verborgene Leben der Seele mit Christo in Gott und die darin zu machenden Erfahrungen; aber er hielt dafür, daß sie eben als verborgene nicht auf den Markt gehören, und daß die Keuschheit sowohl für das geistliche Leben als für das leibliche ein Gebot Gottes ist.

Darum bedurfte es eines sehr vertraulichen Freundschaftsverkehrs, um in die stillen Vorgänge seines Herzens, in das innerste Geheimnis seines Lebens — das eben auch das Geheimnis seiner guten Schule war — einen Blick zu thun. Da gewahrte man wohl, daß der in der äußern Praxis des Lebens und Lehrens so besorgte und bewährte Mann auch der tiefinnersten Praktik „mit Furcht und Zittern" oblag, und jene nur die Frucht dieser war; daß er „seine Seele in seiner Hand zu tragen" suchte, und seines Geistes Sehnen und Trachten sich zusammenfaßte in dem täglichen Seufzer:

Deiner Sanftmut Schild,
Deiner Demut Bild
Mir anlege, in mich präge,
Daß nicht Zorn noch Stolz sich rege;
Denn vor dir nichts gilt,
Als dein eigen Bild!

So waren denn die Erfahrungen, die er in traulichen Stunden dem Freunde vertraute, auch immer der Nachweis, daß das Wort Gottes in der heiligen Schrift sich stets in dem Leben dessen, der danach glaubt und thut, als ewige Wahrheit legitimiert, und durch Kraft desselben Geistes, der es gegeben, in der Wirklichkeit zur Ausführung kommt. Darum hielt er dies heilige Wort teuer und wert; es war seines Fußes Leuchte und das Licht auf seinem Wege. Die tägliche Beschäftigung mit demselben war ihm sowohl Regel als Bedürfnis. Auch biblisch-exegetische und andere theologische Schriften, die ihn im Verständnis der Worte und Werke Gottes fördern, und als Katechet tüchtiger machen konnten, hat er, soweit sie ihm zugänglich waren, mit der ihm eigenen Treue benutzt. Man kann zwar nicht sagen, daß er mit dem, was die heiligen Männer Gottes über die tieferen Geheimnisse des Himmelreiches gesagt oder angedeutet haben, sich besonders angelegentlich befaßt habe. Einmal fehlte ihm dazu die Anregung und Beihülfe brüderlicher Gemeinschaft, und dann wies ihn die Beengung und Bedrängung der letzten Jahre streng auf das nächstliegende Bedürfnis hin. Wohl hatte er auch für tiefere Schriftforschung einen offenen Sinn. Er hielt es nicht mit der armseligen Doktrin, die aus Furcht vor „aufblähendem Wissen" in die moderne Möncherei flüchten und das Gelübde einer proletarierhaften Unwissenheit in der Himmelswissenschaft ablegen lehrt. Dies holdselige Wort des Herrn an die „geistlich Armen" hatte auch ihm einen lieblichen Klang; aber er machte aus diesem lockenden Evangelium keine Schibbolethformel zur Prüfung und Zwängung der Geister: „Werdet voll Geistes", war ihm das Ziel des Christenberufs, und seine Hoffnung: daß das Ende der Wege Gottes besser sei als ihr Anfang.

Ja, das Ende der Wege Gottes ist besser, denn ihr Anfang; — hätte der selige Pilger diesen Trost nicht gehabt, so wäre wohl seine Leuchte erloschen mitten in der Finsternis. Seine Jugend-, Jünglings- und angehende Manneszeit hatte sich ihm im ganzen sehr freundlich gestaltet. Die Sorgen der Nahrung waren ihm nie nahe getreten; bei allen seinen Lehrern war er ein geliebter und geschätzter Schüler gewesen; seine erste Wirksamkeit als selbständiger Lehrer führte ihn wieder in die traute Heimat seiner Lieben und ins elterliche Haus, wo die Fürsorge der Seinen ihn wie ehemals zärtlich pflegend umfing. Hier, in seinem stillen Geburtsdorfe Dabringhausen, wirkte er als zweiter Lehrer von 1845—1850; dann berief der Schulvorstand des Nachbarortes Dhünn ihn zur Hauptlehrerstelle der dortigen Pfarrschule. So weit hatte die Güte des Herrn seinen Lebensweg freundlich geebnet. Sie war an ihm nicht vergeblich gewesen. Nun aber begann nach und nach der Weg unebner, das Wetter rauher zu werden; es kamen die Tage, von denen man gern sagt: sie gefallen uns nicht. Nicht lange durfte er in Dhünn der erweiterten selbständigen Wirksamkeit und des traulichen Glückes inmitten der hier gegründeten eigenen Familie sich erfreuen. Es kam Schlag auf Schlag. Zuerst mußte er den guten Vater zu Grabe geleiten, dann sein zweites Kind, dann erkrankte die geliebte Gattin, dann er selbst. Sie genas zwar auf kurze Zeit, auch er erholte sich ein wenig; dann legte sie sich abermals, um hier nicht wieder aufzustehen. Das dritte Kind folgte ihr bald. Der kränkelnde Gatte und Vater drückte ihnen die Augen zu, wohl nicht ohne den Gedanken, daß er vielleicht bald nachfolgen würde. Seine Krankheit war ein Lungenleiden; mit einem Blutsturz hatte sie begonnen, in einem beschwerlichen Husten mit Blutspeien verbunden, wobei in größern Zwischenräumen auch stärkere Blutverluste eintraten, setzte sie sich fort. Während dieser Zeit — sie dauerte 4—5 Jahre — hat er seine Schule zumeist noch selbst bedient; nur im ersten Stadium der Krankheit und dann im letzten entschloß er sich notgedrungen dazu, sie einem Stellvertreter zu überlassen. Dann kam er aber doch täglich auf seinen Stab gestützt in die Klassen, und half außerdem in der Krankenstube dadurch, daß er die Schwächsten aus den einzelnen Abteilungen nachhelfend unterrichtete.

Am 4. August 1857 waren auch diese rauhen Tage zu Ende; der treue Knecht ging ein zu seines Herrn Freude. — So hat unser lieber Amtsbruder, wie der Leser merken wird, auch die Last und Hitze des Lebenstages in seinem Maße getragen und die Bitterkeit dieser Welt reichlich geschmeckt. Aber er schmeckte sie als ein Christ, er empfing sie aus der Hand seines himmlischen Arztes, der noch nie in der Beurteilung seiner Kranken in dem großen Weltspitale und in der Darreichung seiner Arzneien

etwas versehen hat. Man konnte zwar nicht von ihm sagen, daß es ihm ganz so ging, wie Schubert von dem trefflichen Bäckermeister Matthias Burger, der ihm den Weg zu dem himmlischen Brothause gezeigt hat, erzählt: „Er war wie ein Wanderer, der auf der Rückkehr aus der Fremde begriffen ist, unterwegs mit den Vögeln um die Wette Lieder der Heimat singt, und um so fröhlicher wird, je näher er dem ersehnten Ziele seiner Reise kommt.“ Nicht ganz so, sagten wir, erging es unserm Schulpilger. Wohl wußte er sich auf dem Wege aus der Fremde in die Heimat. Aber seine Art war nicht die des lauten freudigen Geistes; er war und blieb allewege eine stille, sinnige Natur. Wir haben ihn in guten Tagen gesehen, waren an seinem Bette, als er samt seiner Ehegenossin krank daniederlag und so schwach war, daß er kaum des Freundes Gruß erwidern konnte; wir sind nachher wieder je und dann mit ihm durch Wald und Feld und zu den Versammlungen der Amtsbrüder gegangen, und haben noch endlich, kurz vor Abscheiden, auf seiner Krankenstube mit ihm zusammengesessen und allerlei Fragen von Diesseits und Jenseits eingehend besprochen. Er war immer derselbe klare, sinnige, jedes Ding mit ruhigem, festem Blicke betrachtende Mann. In den Tagen fröhlicher Gesundheit hatte er es gelernt, die Welt und das Leben in derselben so anzusehen, wie es uns das Wort Gottes nach Wahrheit dargestellt hat; so wurde er nicht überrascht und erschreckt, als ihm das Erdendasein sein Jammergesicht zukehrte. Wohl wird auch er noch in der Stille manches durchzukämpfen gehabt haben, bis er es in seinem Maße lernte, in der Trübsal geduldig und fröhlich in der Hoffnung zu sein, und mit Gottfried Arnold zu sagen:

So führst du doch recht selig, Herr, die Deinen,
Ja selig und doch meistens wunderlich!
Wie könntest du es böse mit uns meinen,
Da deine Treu' nicht kann verleugnen sich?
Die Wege sind oft krumm und doch gerad,
Darauf du läßt die Kinder zu dir gehn;
Da pflegt es wunderseltsam auszusehn,
Doch triumphiert zuletzt dein hoher Rat.

Aber er hat also sagen gelernt; denn er hielt an am Gebet. Schauen wir sein Ende an, und folgen wir seinem Glauben nach!

Treten wir jetzt der Seite seines Lebens etwas näher, die der eigentlichen Schularbeit angehörte. Wie vielversprechend der Kern seiner Persönlichkeit für seine Lehrerwirksamkeit ausgestattet war, haben wir gesehen; er war auch an den Früchten zu erkennen. Was für ein Unterschied, genauer: was für eine Kluft steht zwischen einem Lehrer, dessen Leben und Bildung in Christo wurzelt, und einem solchen, der nur ein

Spediteur für die schulmäßigen Civilisations- oder Kirchengüter ist, konnte man bald inne werden, wenn man einen der letztern Art beobachtet hatte und dann unsern Hindrichs unter seinen Kindern sah. Diese Würde des echt christlichen Lehrers zeigte sich nicht etwa bloß in den Religionsstunden — er war eben kein Christentumslehrer, sondern ein christlicher Lehrer —, sie zeigte sich in der ganzen Stellung zu den Schülern, also auch in allen Unterrichtsstunden; wiederum aber nicht nur im unmittelbaren Bezuge von Person auf Person, sondern auch darin, daß er etwas Ganzes zu sein und zu leisten strebte, darum immerfort beflissen war, jeden Fortschritt, den die Methodik hinsichtlich der einzelnen Lehrfächer gemacht, so viel als möglich sich anzueignen. Wir möchten wünschen, daß diejenigen Schulmänner, welche noch immer in dem Wahn befangen sind, ein Lehrer, der Christum als den Weg, die Wahrheit und das Leben bekenne, müsse notwendig um einige Jahrzehnte oder gar Jahrhunderte hinter ihrer fortgeschrittenen naturgemäßen Praxis zurückgeblieben sein, unsern Hindrichs und seine Schule gesehen hätten. Wir sind fest überzeugt, die redlichen unter ihnen würden ihren Wahn aufgegeben oder doch gern bezeugt haben, daß sie hier einen Mann gefunden, der Pauli Wort: „Alles ist euer", — wahr mache und also wenigstens eine rühmliche Ausnahme von ihrer erdachten Regel sei. Wir unsern Teils sind nicht so befangen, aus dem rühmlichen Beispiel unseres Freundes flugs die entgegengesetzte Regel zu unsern Gunsten zu formulieren. Es ist allüberall, hüben und drüben, genug Krüppelei anzutreffen; die ganzen Leute, die Leute aus einem Guß sind in diesem Erdenklima selten, und mit Diamanten pflastert man keine Straßen. Aber wir halten fest: die Gottseligkeit ist zu allen Dingen nütze und hat die Verheißung dieses und des zukünftigen Lebens. Wo nun jemand dieses Glaubens ist, da soll er sich danach strecken, daß diese Verheißung an ihm erfüllt werden könne. Erfüllt sie sich nicht, so ist auf seiner Seite etwas faul; Gottes Wahrheit aber bleibt bestehen.

Von Hindrichs, wie von allen echten Kinderlehrern darf man — die selbstverständliche Beschränkung eingerechnet — wohl sagen, er war von Mutterleibe ausgesondert zu diesem Dienst. Die wahren Lehrer lassen sich nicht fabrizieren, und wenn die Seminarzeit von drei Jahren auf das Doppelte gesteigert würde. „Man kann nicht aus jedem Klotz einen Merkur schnitzen". Hindrichs' Vater, der Tuchfabrikant war, hatte die Absicht, seinen Sohn Karl dem Handelsstande zu widmen. Er selbst aber wünschte, Lehrer zu werden. Wahrscheinlich hatte das Beispiel seines würdigen Lehrers G. die in ihm liegende Gabe erweckt, den Funken angeblasen. — Als er nach seiner Seminarzeit in Barmen Gehülfe war, trat ihm einmal durch das Lesen theologischer Schriften und durch einige andere Umstände

der Gedanke nahe, noch Theologie zu studieren. Eine kurze Zeit ging er ernstlich mit diesem Vorsatz um. Doch die Liebe zur Schule, die zuletzt wieder durchschlug, und die Vorstellungen eines Freundes, sich dem Arbeitsfelde, in welches der Herr ihn einmal eingeführt und für welches er ihn so sichtbar begabt habe, nicht zu entziehen, bestimmten ihn, den Plan aufzugeben und seinem Stande, dessen Zierde er war und immer mehr wurde, treu zu bleiben.

Wie Hindrichs sich bemüht hat, das nächste äußere Erfordernis einer gesegneten Wirksamkeit, eine allseitige Bereitschaft in dem schulmäßigen Wissen und Können, sich zu eigen zu machen, ist oben bereits erwähnt worden. Ebenso hervorleuchtend war der Eifer, mit welchem er dem Ziel der Meisterschaft in jedem Stücke der Praxis nachjagte. Eine Thatsache aus seiner Gehülfenzeit, die wir unsern jüngern Lehrern in die Ohren schreien möchten, charakterisiert diesen Eifer schon hinlänglich. Schon vor dem Seminar hatte er unter Anleitung des trefflichen Lehrers Schollenbruch in Mettmann die dortige 3. Klasse bedient und so eine gute Vorschule durchgemacht. Nach dem Seminar trat er bei dem Lehrer Kamphausen in Barmen als Hülfslehrer in die Mittelklasse ein. Als nun dort etwa ein Jahr nachher eine 4. Klasse errichtet wurde, ging er freiwillig in diese, um noch einmal von Grund aus den Dienst im kleinen unter den Kleinen zu üben und zu lernen. Ein seltener Schritt, zumal in hiesiger Gegend, wo der Lehrer der untersten Klasse wenig Aussicht hat, an eine selbständige Stelle gewählt zu werden. Aber unser Hindrichs hatte keine Sorge für sein äußeres Fortkommen, keine Eile zu äußerer Selbständigkeit; sein Trachten ging auf innere Selbständigkeit, auf die Tüchtigkeit, die auch mit gutem Gewissen eine selbständige Stelle übernehmen kann. Für das übrige ließ er seinen Gott sorgen, der sein Vertrauen auch nicht zu schanden werden ließ. — Daß ein solcher in allen Stücken auf sicheren Fundamentbau bedachter junger Mann auch in jeder andern Hinsicht treu und sorgsam in der Schulpraxis und eifrig in der Vervollkommnung derselben war, läßt sich schon im voraus wissen. Er verbummelte und verplauderte seine Zeit nicht; verirrte sich nicht in seichte belletristische und andere zeit- und geisttötende Modelitteratur. Aber gediegene Schulmeisterschriften, alte und neue, waren bei ihm wohlvertreten. Wo er den Konferenzen älterer Lehrer beiwohnen, oder mit zwei oder drei seiner Altersgenossen ein gediegenes Buch durchlesen und durchsprechen konnte, da versäumte er die Gelegenheiten nicht. Auch in der Vorbereitung für den täglichen Unterricht, diesem sichersten Kennzeichen wahrer Berufstreue, war er ein Muster. Er, der so mannhaft für seine Arbeit ausgerüstet war, und in seinen jüngern Jahren durch

sorgfältige Vorbereitung im einzelnen so gut vorgearbeitet hatte, legte sich doch in späteren Jahren hinsichtlich der täglichen Präparation nicht auf das Ruhekissen nieder.*) So arbeitete er, wie er's im Seminar begonnen, die biblischen Geschichten der Reihe nach schriftlich aus, oder genauer: er notierte sich die Hauptgedanken, die bei der Erzählung und Besprechung einer Historie hervorgehoben werden sollten. Diese Notationen, die nicht zusammenhangslos hingeworfen waren, sondern ein gedrängtes, wohlverbundenes Ganze bildeten, ging er alljährlich in der Reihenfolge durch, suchte immer daran zu bessern, besonders sie kürzer und präciser zu fassen, um mit ihrer Hülfe bei jeder Lektion stets einen festen Gedankenkreis und Gedankengang einhalten zu können. — Ebenso hatte er sich für den deutschen Sprachunterricht versorgt. Die Aufgaben in Petermanns „Aufgabenbuch für den schriftlichen Gedankenausdruck" (1. Teil), das er gebrauchte, hatte er schülermäßig genau selbst ausgearbeitet, um bei der Durchsprechung derselben mit den Kindern stets der richtigen Behandlung sicher zu sein. In ähnlicher Weise machte er es in den übrigen Unterrichtsgegenständen. So war er zu jeder Zeit wohlgerüstet und schlagfertig; Ziel und Weg genau kennend. Da sah man kein Hin- und Hertappen, kein Raten und Meinen. Er wußte, was er wollte und warum er es wollte, warum er es so und nicht anders machte. Zwar fest und sicher für die augenblickliche Praxis, aber nicht abgeschlossen für die Zukunft, sondern auf Grund eigener und fremder Erfahrung immer bereit zu bessern. Darum genügte ihm auch die vierteljährige amtliche und die monatliche freie Konferenz, wo nur die pädagogische Theorie und Praxis besprochen wurde, noch nicht. Er wollte andere unterrichten sehen und selbst vor andern unterrichten und

*) Wir können es uns nicht versagen, hier eine kleine Seitenbemerkung einzuschalten. Hindrichs war ein echter und dankbarer Zögling des Moerser Seminars. Allerdings ist das, was an ihm so auszeichnend hervortrat: herzliche Frömmigkeit, Begabung und Neigung zu wissenschaftlicher Beschäftigung, Sinn für gesunde Kirchen- und Hausmusik, dann die christliche Auffassung und Wertschätzung des Lehrerberufs, und die mit den andern Triebkräften wetteifernde Energie und Treue in der Praxis — schon vor der Seminarzeit an ihm hervorgetreten, aber es hat auch im Seminar eine sorgfältige und geeignete Pflege gefunden. Darum war er seinen Lehrern — Zahn, Schürmann und Eickhoff — stets in aufrichtiger Achtung und herzlicher Dankbarkeit zugethan, und nur mit inniger Betrübnis hat er ersteren aus seiner so reich gesegneten Wirksamkeit scheiden sehen. Das Moerser Seminar ist immer der Stolz der Lehrer gewesen, die dort ihre Bildung genossen haben. Möchten diejenigen, die dazu berufen sind, diese Ehre der Anstalt eifersüchtig wahren! Möchten die Regulative vom 1. und 2. Okt. 1854, die schon bei ihrer Geburt vielfach herzlich bewillkommt, freilich auch vielfach angefeindet worden sind, so wahrhaft christlich gesinnte, so wissenschaftlich und praktisch tüchtige, so geistig reg- und strebsame Lehrer bilden helfen, als unser Hindrichs einer war. Wir harren.

dann das Gesehene und Gehörte mit den Amtsbrüdern durchsprechen. Darum gründete er mit etlichen — fünf bis sechs — gleichgesinnten Kollegen eine kleinere Konferenz, „Gruppen-Konferenz“ genannt. Alle vier Wochen kamen die Mitglieder an einem Mittwochmorgen in einer der betreffenden Schulen zusammen; zwei verschiedene Unterrichtsfächer wurden vorgenommen; für je eins derselben mußte ein Anwesender, der vorher dazu bestimmt worden war, eintreten. Das Mittagsmahl wurde natürlich bei dem Kollegen eingenommen. Am Nachmittag begann dann die Besprechung der vorgekommenen Lektionen. Diese freie Gruppen-Konferenz hat der Verstorbene vielleicht 7—8 Jahre mitgemacht.*)

Wie unser heimgegangener Amtsbruder die Konferenzen überhaupt ansah, sie nutzte und sich selbst darin nützlich machte — darüber wolle der geneigte Leser noch die Worte eines Freundes hören, der vielleicht an zehn Jahre lang sein Konferenzgenosse gewesen ist. — „Hindrichs war ein durchaus treuer Knecht und Haushalter im Dienste seines Herrn, ein gewissenhafter Lehrer. All sein Denken, Forschen und Arbeiten galt zunächst und zumeist seinem Berufe. Diese Treue offenbarte sich nicht nur in der Schule, in der weisen Auskaufung der Unterrichtszeit, in seiner Pünktlichkeit und Ordnungsliebe; sondern auch in dem beständigen Sinnen und Fragen: Wie fang' ich's an, um den Kindern den Lehrstoff am leichtesten, schnellsten und sichersten zu eigen zu machen? — Darum ließ er keine sich darbietende Gelegenheit, wo er seine Kenntnisse bereichern oder das Gewonnene durch Besprechen mit Kollegen sich noch klarer und praktisch brauchbarer machen konnte, unbenutzt. Darum war er auch ein so treues und eifriges Konferenzmitglied.

Niemals ließ er sich durch kleine Widerwärtigkeiten, als: rauhes Wetter, weiten Weg, Unpäßlichkeit ꝛc., wodurch so manche Lehrer ihren nachlässigen Konferenzbesuch zu entschuldigen, eigentlich aber den Mangel an innerer Freudigkeit und Liebe zum Amte zu verdecken suchen, von dem Besuche der Lehrer-Versammlungen abhalten. Ja er hat bis in die letzten Jahre hinein den Konferenzen fortwährend beigewohnt, trotz seines siechen Körpers, trotz der außerordentlichen Leibesschwäche und Atmungsbeschwerden, die ihn mitunter derart belästigten, daß er nur mit großer Mühe und Anstrengung zum Konferenzorte und wieder nach Hause kommen konnte.

Wie er die Konferenz ohne Not nie versäumte, ebensowenig kam er

---

*) Die segensreiche Bedeutung dieser Gruppenkonferenz geht am besten aus der Thatsache hervor, daß noch heute (im Jahre 1894) unter Lehrern des bergischen Landes eine Gruppenkonferenz besteht, die in den sechziger Jahren in der Heimat des sel. Hindrichs entstanden ist. Der Herausgeber.

jemals zu spät; niemals blieb er die zu liefernde Arbeit schuldig, er hielt es für eine Versündigung, wenn dieselben fehlten. Er kam fast nie, ohne noch irgend einen freiwilligen Beitrag zu liefern, sei es eine Mitteilung über ein neues pädagogisches Buch, oder eine interessante psychologische Beobachtung, oder etwas Belehrendes aus der Praxis, oder eine schöne Lesefrucht.

Im Konferenzverkehr trat er ganz bescheiden und anspruchslos auf. Er sprach im ganzen weniger, als man hätte erwarten sollen; aber was er sagte, war durchdacht, klar und präcise formuliert. Nie schweifte er ab, sondern blieb streng an der Sache, sonderte die Hauptsache von der Nebensache genau ab, und wußte so recht den eigentlichen Kern herauszufinden und auf die Schule anzuwenden. So scharf und bestimmt sein Urteil war, so war es doch nie verletzend. Die Art und Weise, wie er seine Bemerkungen machte, ließ deutlich fühlen, daß es ihm nur um die Sache gehe, und benahm damit seiner Rede ganz die verletzende Schärfe. Rechthaberei und Oppositionsgelüste waren ihm fremd; sein Bestreben ging stets nur dahin, entweder selbst über die fragliche Sache ins klare zu kommen, oder andern dazu zu verhelfen. Wenn es auch seine Weise nicht war, über das, was ihn tief innerlich bewegte, über sein religiöses Leben, viel zu reden, besonders in größeren Kreisen; so bekundete doch seine dienende Liebe, seine Demut und Bescheidenheit deutlich genug, wes Geistes Kind er war. Wenn aber durch unzarte Bemerkungen sein gottinniger Sinn verletzt und die Ehre seines Herrn angetastet wurde, dann wußte er auch mit entschiedenem Ernst und kräftigem Wort den Angreifer in die gebührlichen Schranken zurückzuweisen. — So war der Selige auch in den Konferenzen ein hellleuchtender Stern, dessen freundliches Strahlen allen, die in seiner Nähe gewesen sind, in gesegnetem Andenken bleiben wird."

Wie unser Hindrichs nach seinem ganzen Charakter eine echte Lehrernatur war, wie sein Leben in Denken, Beten und Arbeiten sich so treulich um seinen geliebten Beruf drehte, — davon haben die lesenden Amtsbrüder ohne Zweifel durch die erzählten Thatsachen einen erfreuenden und erbauenden Eindruck bekommen. Aber eins, das uns selbst, die wir des Freundes tiefgewurzelte Liebe zu der Schule so wohl kannten, überraschte und unvergeßlich ist, müssen wir doch noch erzählen. Es war bei unserm letzten Zusammensein mit dem teuern Amtsbruder, nicht lange vor seinem Tode. Infolge der Benachrichtigung, daß es mit dem lieben Kranken in raschen Schritten zum Ende gehe, machten wir uns mit einem andern Freunde auf den Weg nach Dhünn. Der erste Blick beim Eintritt in die Krankenstube überzeugte uns bald, daß der Tod sein Opfer schon fest

umklammert hielt, und wir hätten auch wohl ausrufen mögen: Wie hat der Satan dies herrliche Werkzeug zugerichtet! Zusammengekrümmt saß der müde, abgezehrte Pilger in seinem Lehnstuhl, Gesicht und Füße waren angeschwollen, und nur mit Betrübnis konnte man in das eigentümlich verglasete Auge sehen, das den wohlbekannten ruhigen, seelenvollen Ausdruck so sehr vermissen ließ. Dazu lastete die schwüle Julihitze mit Bleigewicht auf den matten Nerven. Kaum aber hatte er die Eintretenden erkannt, so gewahrte man, wie die innere Lebenskraft mit den Todeskräften um ein einstweiliges Übergewicht rang, doch mit wenig Erfolg. Nachdem in den ersten Worten die brüderliche Teilnahme ihr Recht gefunden, und wir nun traulich zusammensaßen und durch ihn selbst veranlaßt die Rede auf des Schulamts Arbeit, Freude und Leid sich wandte — da wurde, wie von unnennbaren Kräften gestärkt, der Geist unseres „Israel“ wieder lebendig. Das Evang. Schulblatt, dessen erste Nummer er sich noch hatte vorlesen lassen, mußte zunächst besprochen werden. Wie freute er sich, daß er sein Erscheinen, das so lange ein Gegenstand seiner Wünsche und Hoffnungen gewesen war, noch hatte erleben dürfen. Vielleicht ist kaum in irgend einem Schulhause das erste Blatt unserer Zeitschrift so herzlich willkommen geheißen worden, als in der Krankenstube der Schule zu Dhünn. Seine belehrenden und ermunternden Worte werden noch lange wie ein „Glück auf! Gott sei mit dir!“ in unserer Seele nachtönen und gute Dienste thun. — Von unserer Schulzeitschrift ausgehend durchwanderte unser Gespräch gar manche Distrikte des wohlbekannten Schulgebietes. Wir sprachen von der Fibel und von der Bibel, vom Rechnen und vom Rechtschreiben, von der Schule Wohl und Wehe, Not und Hülfe. Es war einem zu Mute, als ob die lebhaften Gespräche aus den Tagen der Jugendfrische sich fortgesetzt und nur durch männliche Reife sich etwas geändert hätten. Und selbst wenn man den mit ganzem Gemüte sich beteiligenden, an der Grenze des Lebens stehenden Freund ansah, hätte man über die Wirklichkeit der Lage sich noch täuschen können. Nicht mehr gebückt und zusammengekrümmt saß er vor uns; die Gestalt hatte sich kräftiglich gestreckt, das Auge zeigte wieder Seele und Leben, und die früher heisere Stimme klang voll und laut. So saßen wir drei und sprachen drei Stunden lang, und erst als wir uns zur Abreise anschickten, lagerten sich wieder die Vorboten der Todesschatten über des Freundes Gestalt. Was war das? Es war die alte, ungerostete Liebe zur Schulbraut, die aus dem Herzen des Herzens noch einmal in fast jugendlichem Feuer hervorbrach; es war die unter Mühen und Sorgen tiefgewurzelte und hochgeweihete Freude an der Arbeit unter den kleinen und doch nächstberechtigten Erben des Himmelreichs, die noch einmal in einer

Feierstunde der Erinnerung und Hoffnung die verborgene Herrlichkeit des Lehreramtes schmecken und verkündigen wollte. Wie mußte dieser Mann mit ganzer Seele und mit allen Kräften seinen Beruf erfaßt haben, um noch auf dieser Grenzstation des Erdenlaufs die kleinen, unscheinbaren Schulfragen mit solcher Gemütsruhe und herzlicher Teilnahme besprechen zu können! — „Aber" — möchte vielleicht mancher Leser gern fragen — „war denn unter euch von ewigen Dingen so gar nicht die Rede?" O freilich! wie wäre das auch anders möglich! Wenn jemand unbesehens unseren Verhandlungen gelauscht hätte, so würde er nach dem äußern Klange vielleicht kaum geahnet haben, daß die eine Stimme dieses Dreiklanges gleichsam von der Grenze der Ewigkeit herübertönte; aber der Rede Sinn und Geist würden es ihn doch wohl bald haben merken lassen. Freilich vergaß unser Freund nicht, daß das Grab nahe bei ihm stand; wohl zeugte er von seines Heilandes Gnade, die ihm zwar Lasten auferlegt, aber ihn samt seiner Last so huldreich trage, und ihm es versiegelt habe, daß er auch vom Tode selbst und durch den Tod ihn zum seligen Leben der Erlöseten führen werde. Doch nicht diese Ruhe des Gemütes, womit er über Gegenwart und Zukunft sich ausließ, war es, die uns dieses letzte Gespräch so merkenswert machte und so fest eingeprägt hat; es war vielmehr die wunderbare Weise, mit der er so gleichmäßig bei ewigen und zeitlichen Dingen verweilte, und so unbefangen je nach der Wendung der Unterhaltung von den einen zu den andern überleitete. Bei ihm schien zwischen Zeit und Ewigkeit keine Kluft zu sein, seinem Blicke stellten sich beide Gebiete eng verbunden dar; oder genauer vielleicht: von seinem Standpunkte aus, in der Mitte zweier Welten, schien sich ihm die Bedeutung des gesamten, wie des einzelnen kleinen Schuldienstes so zu steigern, daß er in der Arbeit darin, wie in der Besprechung darüber, es nicht mehr mit zeitlichen, sondern mit ewigen Werten zu thun zu haben glaubte. Es ist derselbe Charakterzug, den Oetinger an seinem verehrten Lehrer und Freunde Bengel zeichnet, wenn er schreibt: „Er starb nach seiner Idee, nämlich als der nichts über die Sterbekunst statuieret, sondern der mit seinem Korrekturbogen, als seinem Geschäft, sich bei seinem Sterben so gut okkupiert, als zuvor. Er wollte nicht geistlich pompös sterben, sondern gemein, wie wenn man unter dem Geschäft zur Thür hinaus gefordert wird. Machte nicht viel Wesens, weder mit Frau, noch mit Kindern. Also ist auch nichts Besonderes von ihm zu schreiben."

Auch von den letzten Tagen unsers Hindrichs wissen wir nichts mehr zu sagen insonderheit. Am 4. August wurde er abgerufen. Unter den grünen Tannen auf dem Friedhofe zu Dhünn ruht seine irdische Hülle.

Ein pädagogisches Original.

(Geschrieben im Jahre 1859.)

I.

Wer mit der Schulpraxis von sonst und jetzt sich einigermaßen bekannt gemacht hat, weiß, daß seit Jahrzehnten auf wenigen anderen Gebieten so viel Rührigkeit gewesen ist, neue Wege zu erdenken und zu probieren, als gerade auf diesem; daß besonders seit Pestalozzis und seiner Schüler Vorgang in allem, was zum Unterrichte gehört, wesentliche Verbesserungen Platz gegriffen haben, und fleißige Schulmänner noch immer daran zu bessern bemüht sind. Es wäre gewiß eine interessante Beschäftigung z. B. die Lesefibeln von der bekannten ältesten, der Lutherschen, bis zu den neuesten hin nebeneinanderzustellen, und eine Konstruktion der Zickzackbahn zu versuchen, welche die pädagogische Einsicht in diesem Stücke durchlaufen hat. Ebenso in den andern Disciplinen, namentlich im Komplex der Übungen, die den „deutschen Sprachunterricht" ausmachen. Wir Jüngeren, die wir in die Errungenschaften der Altvordern gleichsam als Erben eingetreten sind, bedenken es vielfach gar zu wenig, daß in dieser Welt jede Neugeburt mit Schmerzen verbunden ist, und so auch an jedem schulpädagogischen Fortschritte viel Fleiß und Schweiß klebt. Wenn die noch lebenden Schul-Veteranen uns von den Kämpfen erzählen, die sie bei Einführung der Lautiermethode und anderer Neuerungen mit Kollegen, mit der Schulgemeinde und den Vorgesetzten durchgemacht haben, so klingt uns das fast wie eine Sage aus längst vergangenen Zeiten. Und doch liegen diese Schulkriege noch nicht so gar weit hinter uns. Wer verständig ist, wird immerdar sich freuen, wenn er gewahrt, daß die unebenen, ausgefahrenen Stellen des Schul-Lehrweges, welche dem Gedächtnisse der Schüler und Lehrer vornehmlich durch die dort erlebten Unwetter und Unfälle eingeprägt sind, mehr und mehr eine pädagogische Chaussierung erfahren.

Sind wir aber schon am Ziele der methodischen Wegbereitung? Darf man sagen, „daß wenigstens die großen pädagogischen Entdeckungsreisen

bereits alle gemacht seien"? Den Herausgeber einer Schreiblese-Fibel neuesten Datums würde ohne Zweifel ein Lächeln beschleichen, wenn ihm die Fibel des Valentin Ickelsamer von 1534, oder das „neue ABC-Büchlein" des ehrenwerten Johannes Buno (1660), „so eingerichtet, daß jeder in sechs Tagen fertig lesen lernen kann", zu Gesicht käme; wer verbürgt ihm aber, daß ihn über lang oder gar über kurz nicht ein ähnliches Schicksal ereilt? — Wie auch jemand die obige Frage von den großen Entdeckungsreisen beantworten will, so wird er doch müssen wahr sein lassen, daß noch viel Verdienst in der Theorie und Praxis der pädagogischen Chaussierung übrig ist. Wenn ein pädagogischer „Wegweiser", eine „Reform", ein Regulativ oder ein Reglement mit dem Anspruch auftritt: „Siehe hier, siehe da ist der Schlußstein der scholastischen Weisheit", so soll man's nicht glauben. Wir halten vielmehr dafür, daß z. B. gerade auf dem vielbearbeiteten Rechenwege noch manche Krümmen gerade zu machen und manche Steine aus dem Wege zu räumen sind. Selbst in dem Lehrgegenstande, der wegen seiner Wichtigkeit die sorgfältigste Wartung fordert, findet sich eine gewisse Stelle, die seit Jahrhunderten unter Schülern und Lehrern als eine der seufzer- und ärgerreichsten des ganzen Schulweges beklagt ist. Sie wartet schon überlange auf einen Mann im härnen Gewande, der auch hier dem Herrn den Weg bereite, und wartet bis heute noch immer vergebens.

So ist ohne Zweifel auf dem didaktischen Gebiete für die Entdeckungs- und Erfindungsgaben noch viel Raum und Verdienst übrig; noch mehr aber für die Kolportage der gemachten Entdeckungen und Erfindungen. Es kann an irgend einem Orte in diesem oder jenem Stücke etwas Besseres gefunden und auch an die Öffentlichkeit gebracht worden sein; wer aber glauben wollte, daß diese richtigere Einsicht schon in den nächsten 10, 15 oder 20 Jahren Gemeingut des deutschen Lehrerstandes sein würde, müßte eine wunderlich idealische Anschauung von den deutschen Schulzuständen und von der sprichwörtlichen deutschen Bedächtigkeit haben. Wir kennen z. B. Lehrer, die in dem zweiten Decennium dieses Jahrhunderts ins Amt gekommen sind. In dem sogenannten „Anschauungs-, Denk- und Sprachunterricht" waren Krause, Dolz, vielleicht auch Diesterweg ihre „Handleiter". Da kam Wurst und sein Anhang, aber nicht bis zu ihnen, wenigstens nicht in ihre Schule; es kamen Wackernagel und seine Freunde — vorüber! — es kamen Kellner und Otto — auch vorüber! — und wer weiß, ob sie mit ihren alten Handleitern nicht auch noch an den „Regulativen" u. s. w. ganz unbeirrt und unverwirrt vorüber kommen werden. Es dürfte nicht weit von der Wahrheit treffen, wenn jemand behauptete, daß der pädagogische Nachtrab noch mit Luntenflinten oder mit

dem Stein im Hahn sich abquält, während das Gros schon mit Perkussionsgewehren und der Vortrab sogar mit Miniébüchsen oder Zündnadelgewehren feuert. Nach unserer Erfahrung würde es übrigens sehr fehlgegangen sein, wenn man jenen Nachtrab nur oder vorzugsweise in abgelegenen Dörfern oder an einsamen Diasporastellen suchen wollte. Seine Glieder finden sich überall zerstreut, in kleinen und großen Städten ebensowohl wie in Dörfern. Der pädagogische Fortschritt ist nicht an Straßenpflaster und Eisenbahnen gebunden.*)

Wer da weiß, daß die große Schularbeit aus vielen Kleinigkeiten besteht, und ihr Erfolg gerade durch Umsicht und Treue im kleinen besonders bedingt ist, wird denjenigen, der an dem didaktischen Schulapparat irgend eine kleine oder große Verbesserung anzubringen weiß, nach Gebühr in Ehren halten, und den, der diese Verbesserung zum wirklichen Gemeingut zu machen versteht oder versucht, nicht minder hoch schätzen.

Aber — ruht der Erfolg der Schularbeit, sofern sie der Mitteilung von Kenntnissen und Fertigkeiten dient, allein oder auch nur vorwiegend auf der Richtigkeit der Methode, des Lehrganges, der Schulbücher und anderer Hülfsmittel, kurz: des Lehr-Apparates?

Erhält sich die Frische und Fröhlichkeit des Schullebens einzig oder hauptsächlich durch das Streben des Lehrers nach Vervollkommnung in didaktischer Hinsicht?

Ist die Erreichung der höchsten, der Erziehungs-Zwecke der Schule allein oder zumeist durch die Trefflichkeit der methodischen Grundsätze und der Lehr-Hülfsmittel bedingt?

Mit einem Worte: Liegt das Wesen dessen, was man

---

*) Wir kennen eine deutsche Mittelstadt, deren Schulwesen jedem Besucher sofort in die Augen fällt, nämlich dadurch, daß die hochwürdige industrielle Weisheit sämtliche Schulklassen — zehn an der Zahl — zu einer großen pädagogischen Fabrik vereinigt hat. Die Lehrer sind, wie man zu sagen pflegt, alle „selbständig“ d. h. so selbständig wie der bekannte „Vetter Michel“, der bei seinem Proletarier-Herrentum doch nicht vor Hunger und notgedrungener Erbsen-Anleihe gesichert war und erst durch Erfahrung lernen mußte, daß „Unabhängigkeit“ und „Selbständigkeit“ noch lange nicht gleiche Dinge sind. Für freie Konferenzen zur Fortbildung oder zur Vermittelung eines einheitlichen Arbeitens haben diese Lehrer keine Zeit, teilweise auch wohl keine Lust. Sie treffen außer der Schulzeit nicht anders zusammen, als etwa nach überstandener Privatstunden-Hetzjagd in der „Gesellschaft“. Ihrer etliche halten noch anstandshalber gemeinsam ein Schulblatt; mit welchem Nutzen ist unschwer zu erraten, wohl auch ebenso leicht, ob solche „selbständigen“ Pädagogen zum Vor- oder Nachtrab gehören.

Schulkunst, Schulpraxis nennt, vorwiegend in dem richtigen Verständnis und der sicheren Handhabung des didaktischen Apparates?

Wir sagen zuversichtlich: nein! und abermals: nein! und zum drittenmal: nein! — und glauben es um so lauter sagen zu dürfen, als wir uns gegen den Mißverstand, daß uns der Fortschritt in methodischen Grundsätzen und Mitteln unwichtig sei, durch das im Eingange Bemerkte genügend gesichert halten.*)

Wem dieser Unterschied, der Unterschied nämlich zwischen den fundamentalen und nichtfundamentalen Stücken der pädagogischen Rüstung noch nicht ganz deutlich ist, — der suche eine Schule auf, wo der Lehrer mit Treue und Hingebung, die sich aus unsichtbarer Quelle alle Morgen zu erneuern weiß, den Unterricht in der Weise traktiert, wie er sie vor 30 oder 40 Jahren erlernt hat; — er trete dann in eine andere, wo in rastlosem Fortschrittseifer unter stetigem Experimentieren das Neuste mit dem Allerneusten vertauscht wird, aber die alte ehrbegierige, unsanftmütige, zur Selbstverleugnung ungeschickte Natur des Lehrers unter allem Wechsel des äußeren Thuns die alte bleibt; — und gehe endlich in eine dritte, wo zwar die gesamte Lehrordnung auf dem papiernen Plan untadelig ist, aber die Nachlässigkeit, die Untreue, die sittliche Taktlosigkeit des Lehrers diese Ordnung tagtäglich durchbrechen. Er merke in allen dreien die Resultate der Arbeit und fühle nach dem Geist, der dort waltet; zu welchem Ergebnis wird diese vergleichende Untersuchung führen? — Ohne Zweifel zu der klaren Einsicht und festen Überzeugung, daß jede sittliche Qualität des Lehrers eine ganze Reihe äußerlicher didaktischer Qualitäten schon in Ansehung des Unterrichts vollständig aufwiegt.

Wie mag aber erst die Vergleichung ausfallen, wenn darauf gesehen wird, was bei den Zöglingen dieser verschiedenen Schulen als gute Lebensgewohnheit sich herausstellt? und wie endlich, wenn der Schulgeist, die sittliche Schulluft und die Erziehungsresultate für die Ewigkeit ins Auge gefaßt werden? —

Jede christliche „Gertrud, die ihre Kinder lehrt", weiß es, und jeder Mann, der ein Bischofsamt unter den Kleinen begehrt, soll es wissen, daß aller Fortschritt im bloßen Lehr-Apparat — wie gut und nützlich er an sich ist — schmachvoll bankerott werden muß, wenn er sich

*) Wir meinen: gegen Mißverstand; gegen Verurteilungen von seiten des Unverstandes giebts bekanntlich keine Sicherheit.

auch für die höchsten, die ersten und letzten Aufgaben der Schule verpflichtet hat. Er soll von Rechts wegen und kann von Gottes wegen die Einsicht haben, daß die pädagogische Theorie auf einem gefährlichen Irrwege begriffen ist, die nur von Verbesserungen der Methoden, Lehrgänge und Lehrmittel, aber niemals ernstlich von Besserung der **Personen** reden zu müssen glaubt, und — daß es keine weiter zurückgebliebenen Nachzügler, keine ärgeren Rückschrittsmänner und kläglicheren Finsterlinge geben kann, als die orthodoxen Praktikanten dieser alleinseligmachenden Methoden-Fortschritts-Konfession.

Existiert denn noch — möchte jemand fragen — irgend eine pädagogische Theorie, die dem Aberglauben verfallen wäre, daß in einer Schule die Methode, der Lehrplan, die Lehrmittel und nicht der Lehrer, und zwar schon für den Unterricht, das Wichtigste sei? Könnte das Auge eines christlichen Lehrers so „schalkig" und das „Licht in ihm" so verdunkelt sein, daß er das Ziel der Schularbeit und des Schullebens nur in der Aneignung von äußeren Kenntnissen und Fertigkeiten suchte? — daß er die Anbildung guter fester Lebensgewohnheiten und Sitten, die Pflege echt deutscher Geradheit, Biederkeit und Züchtigkeit zurücksetzte? — oder endlich gar, daß er die Einführung in die Lebensgemeinschaft, in die Gedanken, Sitten und Kräfte des Himmelreichs nur so nebenbei sich angelegen sein ließe? —

„An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen."

Kommt es nicht mehr vor, daß gerade unter den Lehrern, die gern und viel von „Praxis" sprechen, ihrer etliche sich finden, welche nur Besprechungen über reine Unterrichtsfragen für „recht praktisch" halten, und dagegen wohlgemeinte Ratschläge in betreff des „blauen Montags", — oder Beiträge zur christlichen Erkenntnis, — oder Winke zur seelsorgerlichen Behandlung kranker Kinder — oder Vorschläge über die Pflege deutscher Volkstümlichkeit — oder wie die endlose Zahl der Fragen dieser Art heißen mag —, als uninteressant und „nicht praktisch" an ihren stumpfen Sinnen vorbeigehen lassen?

Giebt es nicht noch Recensenten von Schulzeitschriften, die es rühmend anerkennen, wenn ein Blatt besondern Wert auf Förderung der sogenannten „Realkenntnisse", namentlich der Naturwissenschaften, legt; und dagegen andere, die denjenigen Gegenständen besonderes Gewicht zuerkennen, welche den ganzen Menschen erfassen und darum die meiste bildende Wirkung üben können, entweder gar nicht lesen mögen, oder mit der Bezeichnung „extrem" und „salbungsvoll" in Eile abfertigen? und giebt es nicht noch Leser, die solchen Urteilen von Herzen zustimmen?

Ist es in allen Lehrerkreisen ein nicht anzutastender Grundsatz, daß in der Schule die Gewöhnung der Jugend zu den socialen Tugenden der Ordnung, Pünktlichkeit, Reinlichkeit u. s. w. mindestens ebenso wichtig sei, als richtiges Schreiben und fertiges Rechnen? — daß über diesen Zweck hinaus die Herausbildung der echt deutschen Art in den deutschen Knaben und Mädchen, nach Gemüt, Zucht und Sitte, — und noch darüber hinaus die tiefere Einweihung der Kinder in die Ideen, Kräfte und Tugenden des Reiches Gottes die höchste Würde und schwerste Bürde des deutschen christlichen Lehrers sei?

Steht es in allen amtlichen und freien Lehrer-Konferenzen als unveräußerliches Recht und fleißig befolgte Regel fest, daß den wichtigsten Schularbeiten die meiste Aufmerksamkeit, und der gegenseitigen Förderung darin die beste Zeit und der treueste Eifer gewidmet wird? Giebt es keine Lehrer-Konferenz mehr, über die das harte Wort ergehen müßte: Ihr leistet das Mögliche und fast das Unmögliche in haarspaltenden Verhandlungen über „Minze, Dill und Kümmel", aber „das Schwerste im Gesetz", die Fragen nach den Urlebensgesetzen und Urlebenskräften der Pädagogik rührt ihr mit keinem Finger an, sucht vielmehr sie euch möglichst weit vom Leibe zu halten! — ? —

Und diejenigen Schulmänner, welche mit der „Unart", die das für Schaden und Kot achtet, was des deutschen christlichen Lehrerstandes Ehre und Würde ist, gründlich gebrochen haben, — sind sie auch von ganzem Herzen bemüht, die Konsequenzen dieses Bruches zu ziehen und den alten Sauerteig bis auf den letzten Rest auszufegen? — Und wer auch dazu Ja und Amen sagen darf: Erlebt er es niemals, daß ihm in der täglichen Plage und Sorge für die Lehrziele, welche der Revisor auf Grund von Regulativen und Anweisungen fordert, das Hauptziel verrückt, die rechte Rangordnung der Schulaufgaben derangiert wird? Kommt es bei ihm nicht vor, daß er ob eines Rechtschreibe-Fehlers sich höchlich ereifert, und dagegen eine Ausschreitung gegen deutsche Zucht und Sitte, oder Fehler gegen Gottes Recht und Gebot als Bagatellen und Peccadillen passieren läßt?

Doch genug des Fragens. Uns dünkt: einem Lehrer, der in Wahrheit weiß, was er in der Schule soll und will, werden gerade diejenigen Pflichten, welche nicht auf dem Lektionsplan verzeichnet stehen, die in, mit und unter den äußerlichen Arbeiten zu erfüllen sind, je und je wie ein Alp auf die Seele fallen. Und gerade die Männer, welche mit Ehren unter dieser Bürde grau geworden sind, werden davon

zu zeugen wissen, wie oft sie angesichts ihrer hohen und höchsten Aufgaben im Gefühl der eigenen Unzulänglichkeit und Ratlosigkeit in die Kniee gesunken sind, und ihnen zu Mute gewesen ist, als ob sie davonlaufen und ausrufen müßten: „Herr, sende, wen du senden willst! Ich tauge zu dem Amte nicht!“ —

Wir hatten uns vorgenommen, im Anschluß an die vorstehende Erörterung über die höheren und niederen Ziele der Schularbeit und über die „fundamentalen“ und „nicht-fundamentalen“ Bedingungen gesegneten Schullebens, einige Gedanken über die weitgreifende Bedeutung der Lehrer-Persönlichkeit und speciell der originalen, naturwüchsigen, charaktervollen Lehrer-Persönlichkeit niederzuschreiben, und daran endlich ein Miniaturbild eines musterhaften pädagogischen „Charakterkopfes“ zu reihen. Es ist uns aber noch zur rechten Zeit eingefallen, daß dieser Artikel dann viel länger werden könnte, als vielleicht die Geduld mancher Leser ist. Überdies ist das Bild wichtiger, als unsere Gedanken. So mögen die letztern bis zu gelegenerer Zeit bleiben, wo sie sind, und das Bild hier folgen.

Einige besondere Gedanken und Wünsche, die uns bei der Zeichnung der nachstehenden Skizze aus dem Leben des württembergischen Pfarrers und Schulmeisters

Johann Friedrich Flattich.

beschäftigt und geleitet haben, mögen in der Kürze doch noch Platz finden.

Erstlich. „Das Köstlichste, was den einzelnen Menschen wie ganze Volksgruppen und Nationen auszeichnet, ist eigenartige Persönlichkeit“ (Riehl).

Zweitens. Des Herrn Name heißt: Wundersam (Richter 13, 13; Jes. 9, 6). Alle seine Werke sind wunderbar, aufs augenfälligste wunderbar in ihrer unendlichen Mannigfaltigkeit. Die ewige Weisheit liebt die Kopieen nicht, weder in der natürlichen, noch in der Geisterwelt. Sie formiert kein einziges Menschen-Angesicht einem andern vollkommen gleich; sollte sie in der Bildung der Menschenseelen ärmer sein, oder hier an der Einerleiheit Gefallen haben? — Das unbewegliche Reich, auf dessen Vollendung wir warten, beweist auch darin seine Erhabenheit über die Naturreiche, welche zeitlich sind, daß in ihm noch größere Mannigfaltigkeit herrschen soll. Wer „aus Gott geboren ist“, ist ein Original, und wird um so origineller, je mehr er nach Leib, Seele und Geist zu dem Ebenbilde dessen sich

erneuert, nach dessen Bilde und zu dessen Bild er geschaffen worden. „Denn vor ihm nichts gilt, als sein eigen Bild.“ Sein Name aber heißt: Wundersam.

Drittens. Wir möchten die kleinen und großen Geschichtschreiber der Pädagogik flehentlich bitten, vor allem nach solchen Männern Umfrage zu halten, ihre Individualität und ihr Leben zu zeichnen, deren pädagogische Kunst und Manier durch eine geheiligte charaktervolle Persönlichkeit getragen und befruchtet war.

Viertens wollten wir daran mahnen, daß die Schulleute sich doch nicht von dem Wahn berücken lassen möchten, als ob die pädagogische Weisheit nur in der Schulstube und im Schulstande zu finden sei, — ein Wahn, welcher vielleicht nur noch von dem übertroffen wird, der die Geistlichen auf den „geistlichen“ Stand beschränkt.

Fünftens. Vor zehn und einigen Jahren hat der deutsche Lehrerstand die Säkular-Jubelfeier von Pestalozzis Geburtstag begangen.*) Das Fest war wohlberechtigt. Es dünkt uns aber, daß die Begehung eines pädagogischen Bußtages ebenso berechtigt gewesen wäre. Wer einem großen Manne gegenüber nicht seine eigene Kleinheit fühlt, hat keine Befugnis, dessen Größe zu loben. Und wer seine Kleinheit wirklich fühlt, hat sicherlich noch etwas anderes zu thun, als zu jubeln. Warum damals dieses andere so wenig zur Sprache gekommen ist, — davon braucht hier nicht die Rede zu sein. Wir erinnern nur daran, um des rechten Verständnisses sicher zu sein, wenn wir hier den Wunsch aussprechen, daß die nähere Bekanntschaft mit Flattichs Leben und Wirken den deutschen Lehrerstand dahin bringen möge, wozu Pestalozzis Geburtstagsfeier ihn leider nicht gebracht hat: zur Besinnung über die höchsten Bildungsziele und die höchsten Bildungskräfte.

Sechstens endlich hoffen wir, daß das nachstehende Bruchstück aus Flattichs Leben diejenigen Leser, welche von dem Manne noch wenig wissen, zu dem Verlangen treibe, auch das Ganze kennen zu lernen. Es drückt uns fast wie eine Sünde, daß wir nicht schon längst im Ev. Schulblatte darauf aufmerksam gemacht haben. Sie können es finden in dem trefflichen Buche: Leben und Schriften des M. Johann Friedrich Flattich, Pfarrers in Münchingen, von K. Ledderhose. Zwei Abteilungen in einem Bande. Dritte sehr vermehrte Auflage. Heidelberg, bei K. Winter. 1856. Preis 17 Sgr. — Es giebt wohl wenige Bücher, die man jedem Lehrer unbedingt empfehlen, und von denen man sagen darf: sie sollten von Rechts wegen in jedem Schulhause sein. „Flat-

*) Vgl. die oben angegebene Jahreszahl der Abfassung dieses Aufsatzes. D. H.

tichs Leben" gehört zu diesen wenigen. Eine solche Schrift ist noch in einem andern als litterarischen Sinne ein gutes Werk.

II.

Flattich*) gehörte nach Zeit und Charakter in die Reihe der Männer, die man wohl die Bengelsche theologische Schule genannt hat. Wie dieser Meister ein brennend und scheinend Licht war, so waren es die Seinigen in ihrer Art nicht minder.

Als eins der vollgültigsten Zeugnisse für die innere Gesundheit und Gediegenheit Bengels und seiner zeitgenössischen und nachgeborenen Freunde ist uns immer der Umstand erschienen, daß keiner der letzteren eine Kopie des Lehrers oder eine Kopie des Nachbars, sondern jeder für sich ein Original war.

Man denke an den einzigen Oetinger, der mit seinem gewaltigen Geiste fast alle Wissensgebiete durchforschte, um sie für eine Theosophie auszubeuten, und von dem Schubert sagt, daß er ihm gegenüber sich vorkäme, wie wenn ein Zwerg vor der Pyramide von Ghizeh stände. — Daneben stelle man seinen jüngern Freund, den scharfsinnigen Mathematiker und Mechaniker Ph. Matthäus Hahn, den ebenso frommen und geistreichen Prediger und Schriftausleger, „der über seiner astronomischen Uhr den geistigen Sphärenlauf des Reiches Jesu Christi nie vergaß." — Mit beiden vergleiche man wieder den Schwiegervater Hahns, unsern pädagogischen Charakterkopf Johann Friedrich Flattich, „den in das Gewand eines württembergischen Dorfpfarrers verkleideten neutestamentlichen Salomo", wie A. Knapp ihn bezeichnet. Ob sich wohl anderswo noch drei, im Fundament so einige, in ihrer Eigenartigkeit so verschiedene Charaktere auf so engem Raume zu derselben Zeit auffinden lassen?

Dieselbe Originalität wiederholt sich unter Bengels Freunden und den Schülern seiner Freunde in andern Ständen. Wir erinnern an ein zweites Kleeblatt: erstlich an den trefflichen „Rosenbäcker" Matthias Burger in Nürnberg, dessen Studierstube über dem Backofen für Schubert der Vorhof zum Heiligtum, die Pforte zum himmlischen Brothause wurde, und dessen herrliches Lebensbild letzterer im 2. Bande seiner Selbstbiographie so meisterhaft gezeichnet hat;**) — dann an den unter den

---

*) Geboren den 3. Okt. 1713, gest. den 1. Juni 1797.

**) Als Schubert in Nürnberg, wo er Direktor des Real-Instituts war, diesen in irdischen und himmlischen Dingen gelehrten, gottseligen Handwerksmeister kennen lernte und von dieser ihm merkwürdigen Bekanntschaft seinem Freunde, dem Philosophen Schelling, Mitteilung machte, erwiederte dieser: „Burger'n kenne ich nicht,

„Stillen" des Schwabenlandes wohlbekannten Bauer Michael Hahn, der in vieler Hinsicht an unseren niederrheinischen Tersteegen erinnert; — und endlich an den Schullehrer Israel Hartmann in Ludwigsburg, der mit den namhaftesten christlich-gläubigen Personen seiner Zeit in Verbindung stand, den selbst der innerlich so wenig verwandte Goethe und sein Herzog kennen zu lernen wünschten und ihn auf ihrer Reise durch Württemberg im Schulhause zu Ludwigsburg aufsuchten.*) — Es muß eine gesunde, kräftige Nahrung gewesen sein, die solche lebensvolle Naturen hervorzubringen vermochte.

Nun zu dem, in dem Doppelberufe eines Pfarrers und Jugend-Erziehers für beide Ämter zum Muster herangereiften Johann Friedrich Flattich.

Es ist bekannt: Was ein guter Haken werden will, krümmt sich beizeiten; weniger bekannt, doch ebenso wahr ist: was ein sehr guter werden will, krümmt sich schon vor der Zeit, will heißen: schon in seinen Vorvätern und Vormüttern. Mit gutem Bedacht fragte der alte Tobias den Reisegefährten seines Sohnes: „Ich bitte dich, zeige mir an, aus welchem Geschlecht und von welchem Stamm bist du?" (Tob. 5, 17).**) Diese Wahrheiten werden auch an Flattich offenbar, wie die nachfolgenden Züge aus der Geschichte seiner Familie und aus seinem Knaben- und Jünglingsleben zeigen. Sie sind so ausgewählt, daß sie gleichsam die

---

aber daß er ein Schüler des Pfarrers Hahn gewesen, sagt mir genug. Ich habe diesen großen Mann noch als kleiner Knabe mit geheimer, unverstandener Ehrfurcht gesehen; und, sonderbar genug, mein erstes Gedicht, deren ich in meinem Leben wenige gemacht, war auf seinen Tod. Nie werde ich seinen Anblick vergessen."

*) Hartmann schrieb über diesen Besuch in sein Tagebuch: „Wir redeten von Hahn (dem Pfarrer) und seinen Werken. Goethe war sehr begierig, Hahn zu sehen und zu sprechen. Beim Abschied war er herzlich, bot mir, da ich ihm die Hand küßte, das Gesicht und küßte mich. Ich segnete ihn im Herzen." (Aus Israel Hartmann, der Waisenschullehrer in Ludwigsburg. Versuch einer Lebensskizze. Von J. Volkening. Bielefeld, bei Velhagen und Klasing. 5 Sgr. — Diese Schrift verdient eine warme Empfehlung, um so mehr, als unsere Litteratur an Biographieen wahrhaft geistreicher Schulmänner leider sehr, sehr arm ist. Die Verfasserin hat ihren Gegenstand mit vielem Geschicke und unverkennbarer Liebe behandelt; und wer das Buch gelesen, wird ihr von ganzem Herzen Dank sagen für die schöne Gabe aus dem Pfarrhause an das Schulhaus.)

**) Die alten Israeliten hatten in mancher Hinsicht eine viel tiefere Einsicht in das Wesen der Menschennatur, z. B. in den geheimnisvollen Zusammenhang zwischen Kindern, Eltern und Voreltern, und darum auch eine größere Achtung vor allen natürlichen socialen Gliederungen, wie Ehe, Familie, Verwandtschaft u. s. w., als viele ihrer Erben, der Christen. Freilich war Israel auch ein Adelsvolk, wo selbst der letzte Mann einen Stammbaum hatte.

konstitutiven Elemente seines spätern Charakters bloßlegen. Wir können ihn dabei glücklicherweise oft selbst reden lassen.

„Mein Vorfahr vor 200 Jahren war ein Edelmann in Mähren. Dieser, weil er sollte katholisch werden, verließ um des Glaubens willen sein Edelmannsgut. Sein Fürst gab ihm aber einen Adelsbrief, daß, wenn mit der Zeit er oder seine Nachkommen seine Religion wieder ändern sollten, er seinen Flecken, der Flattach hieß, wieder bekommen sollte." In dem Württemberger Lande fand der Vertriebene seine Heimat.

Ein Nachkomme dieses mährischen Exulanten war der Titulaturrat und Amtmann J. W. Flattich in Beyhingen bei Ludwigsburg. Seine Frau hieß Maria Veronica Kapf. Ihr Sohn war unser Johann Friedrich. Von den Erfahrungen im Elternhause merken wir aus den Erzählungen des letzteren folgendes an:

Der Amtmann Flattich in Beyhingen wußte auch Schärfe anzuwenden, wo sie ihm nötig schien. Öfters kam ein Weib zu ihm und verklagte ihren Mann, der sie übel behandelte. Flattich verwies sie auf Geduld; aber als sie einmal blutig geschlagen ins Amtshaus kam, ließ er den Übelthäter ins Gefängnis setzen. Die Strafe wirkte das Gegenteil. Zwar prügelte er sein Weib nicht mehr, auch klagte sie nimmer. Einige Zeit nach der Exekution traf die Amtmännin mit der Frau zusammen und wollte ihr gratulieren, daß die Gefängnisstrafe an ihrem Manne so gute Wirkung gethan. „Ach," sagte die Frau, „jetzt steht es erst recht übel, denn nun hat er gar keine Liebe zu mir und spricht kein Wort mehr mit mir." — Das war dem Knaben unvergeßlich, und er zog den Schluß daraus, daß die Liebe nicht befohlen und erzwungen werden kann.

Seine Mutter wollte einmal Butter machen und hatte zu dem Zweck das Butterfaß hinter den Ofen gestellt. Sie wurde hinausgerufen und sagte zu dem Kleinen: „Fritzle, guck, dort hinter dem Ofen ist ein Butzemann. Rühre mir den Butzemann nicht an, sonst beißt er dich." Schon damals kannte der Knabe keine Furcht, und er fühlte sich vielmehr versucht, seinen Mut an dem Unhold zu probieren. Er holte einen Stecken und schlug aus Leibeskräften in den Ofenwinkel. „Wart, du wüster Butzemann," rief er, „gehst du fort? du darfst meiner Mutter nicht den Butter fressen." Die Mutter kam zurück; was sieht sie? das Butterfaß liegt auf dem Boden, und der Boden ist mit Rahm bedeckt. „Was hast du gemacht, Fritzle?" — „Ich hab doch den Butzemann fortschlagen," erwiderte der Kleine. Von der Zeit an wird

wohl die Mutter Flattich ihre Kinder nicht mehr mit lügenhaften Popanzen geschreckt haben.

„Als ich ungefähr zehn Jahre alt war," erzählt Flattich, „so war ich als Amtmannssohn etwas gewaltthätig; ich warf den Leuten nach ihrem Geflügel u. s. w. Die Leute klagten bei meinem Vater. Er antwortete, er sei nicht immer um mich; es solle doch jedermann, dem ich etwas verderbe, mich selbst abstrafen; es sei ihm lieb, wenn ihm auch andere Leute seine Kinder helfen ziehen. Das thaten die Leute; sie straften mich ab, wenn ich etwas Unrechtes that, und es kam keine Klage mehr vor meinen Vater. Da lernte ich von Jugend auf die gemeinen Leute fürchten und war nicht grob gegen sie."

Noch ehe der junge Flattich ganz fünfzehn Jahre erreicht hatte, starb sein Vater, im Jahre 1728. Derselbe hinterließ kein Vermögen, aber die Mutter blieb ihrem Vorsatze getreu, den Johann Friedrich als Diener Christi das Evangelium verkündigen zu lassen. Sie schränkte sich sehr ein und mußte sich selbst wehe thun, um das Vorhaben hinauszuführen. Es ging für sie und den kleinen Studenten durch Not und Armut hindurch. Schon ganz jung mußte er täglich zwei Stunden weit nach Ludwigsburg zur Schule wandern und denselben Weg zurückgehen. Die Mutter steckte ihm einen Weck in den Sack; das war sein Mittagstisch. Aber er ließ sich genügen und behielt bis in sein hohes Alter eine besondere Liebe für die Armut.

Auf dem Schulwege vergnügte er sich besonders an dem Gesange der Vögel. Darüber erzählt er: „Als ich von Beyhingen nach Ludwigsburg in die lateinische Schule ging, hatte ich keine Ruhe, wenn ich eine Meise pfeifen hörte, bis ich sie in meinem Schlag in Beyhingen hatte. Dazu gab ich mir alle Mühe und lernte pfeifen wie die Meisen, und ließ nicht ab, bis ich sie heimbrachte."

Aus diesen Notizen aus Flattichs Familien- und Jugendgeschichte läßt sich schon einigermaßen erraten, was aus dem Kinde werden wollte. Es gilt nun noch den Mann zu nennen, der nach Gottes Rat diesem originellen Charakter den Stempel der ewigen Originalität fest aufdrücken sollte.

Im Mai 1729 durfte Flattich das Glück erleben, in die Klosterschule zu Denkendorf*) aufgenommen zu werden. Wir nennen es ein

*) Württemberg hat dieser Schulen, deren Fonds aus ehemaligen Klöstern stammen, vier. Sie rangieren etwa mit den drei obern Klassen der Gymnasien und sind für solche Knaben bestimmt, die sich dem Studium der Theologie widmen wollen. Diesen Freischulen ist es hauptsächlich zuzuschreiben, daß Württemberg stets eine fast überreiche Zahl von Studierenden der Theologie gehabt hat, und daß unter

Glück und meinen nicht bloß ein Weltglück, sondern ein weit höheres. Denn diese Anstalt besaß damals treffliche Lehrer. Unter ihnen leuchtete aber ein Mann hervor, Johann Albrecht Bengel. Dieser, von Kind auf in ununterbrochenem Umgange mit Gott stehend, ausgerüstet mit den trefflichsten Gaben, übte einen mächtigen Einfluß auf seine Zöglinge aus. Nicht bloß, daß sie zu seinen Füßen mit dem reichsten Wissen ausgestattet wurden, wohl der größte Teil nahm auch das Eine Notwendige mit ins Herz und Amt. Der junge Flattich faßte alsobald ein besonderes Zutrauen zu dem liebevollen, geistreichen Präceptor Bengel, der wirklich ein Vater seiner Schüler war. Bengel faßte auch ein Zutrauen zu dem unverdorbenen, frischen Jünglinge. Freilich war sein Wissen noch nicht weit her, besonders fehlte es ihm im Lateinischen. Wie er es anfing, diese Lücke auszufüllen, darüber erzählt er irgendwo: „Ich kam sehr schwach ins Kloster. Mein Prälat (Drommer) riet mir, ich sollte mich auch im Lernen angreifen. Ich fragte: Was soll ich lernen? Er antwortete, ich sollte lateinische Verse machen. Dies ging bei mir schwer." Aber es fiel ihm ein, mit welcher Beharrlichkeit er sich einst darauf gelegt hatte, den Gesang der Meisen zu lernen. So ließ er sich den Rat nicht zweimal sagen. Er machte eine Zeitlang nichts als lateinische Verse. Über dieser Beschäftigung traf ihn einst Bengel und stellte ihm vor, es wäre doch auch gut, anderen Gegenständen des Wissens obzuliegen. Flattich aber trieb sein Versemachen fort. Und was war die Frucht solcher Beharrlichkeit? Nach einem Jahre angestrengten Fleißes war er ein trefflicher Lateiner, so daß Bengel wahrhaft erstaunte und ihm von da an auch keine Vorschriften mehr erteilte, sondern sich mit der allgemeinen Mahnung begnügte, er solle nur lernen, was er wolle, und Fleiß gebrauchen.

Bengel hatte wohl recht gesehen, daß er einem solchen festen Sinn schon etwas zutrauen dürfte. Dies Zutrauen rechtfertigte er auch auf der Universität. Im Oktober 1733 bezog er das Stift in Tübingen. Mit großem Fleiße betrieb er die Mathematik und Philosophie und machte sie nebst den theologischen Studien zur Hauptsache. — In seinem inneren christlichen Leben läßt sich keine Zeit angeben, wo ein greller Übergang von Nacht zum Licht stattgefunden hätte. Es scheint eben, daß er wie Bengel in Kraft der heiligen Taufe und der daran angeschlossenen christlichen Erziehung von Gott gehalten wurde, bis unter des weisen, gottseligen Lehrers Leitung sein Herz in dem unbeweglichen Grunde, welcher

diesen so viele Söhne auch unbemittelter Lehrer sich finden. Die beiden Völter, Prof. Palmer in Tübingen, Prof. Auberlen in Basel — um diese bekannten zu nennen — sind Schulmeistersöhne.

ist Christus, mit Bewußtsein tief Wurzel schlagen lernte, und also für Zeit und Ewigkeit fest wurde. Während sonst junge Leute auf der Universität sich wiegen und wägen lassen von allerlei Wind der Lehre und zudem in ein leichtes Leben verfallen, sehen wir den Studiosus Flattich gewisse Schritte thun. „Er entzog sich aller Weltförmigkeit, Leichtsinn und Eitelkeit, und fürchtete sich, jemand zu gefallen," — sagt eine alte Lebensskizze von ihm. Sicher und gewissenhaft ging er in den Grundsätzen Bengels einher, dessen treuer Anhänger er war und bis an das Ende seines Lebens blieb.

So kam für Flattich allgemach die Zeit heran, wo sein eigener Schulbildungsgang ein Ende nehmen, und er selbst in den Beruf, andere zu bilden, eintreten sollte, und zwar in den zwiefachen: als Pfarrer und als Lehrer. In den ersteren war er von Jugend auf durch seine Mutter nach Gottes Willen eingewiesen worden, und er wurde ein Pfarrer, dessengleichen wenig wird gefunden werden. Zu dem zweiten entschied er sich, nach des Geistes Antrieb, in freiwilliger Wahl. Es ging damit so zu.

Durch seinen ernsten, festen Sinn zog er schon auf der Universität die Aufmerksamkeit der Professoren auf sich, so daß sie ihn, da er dürftig war, in würdige Familien als Informator empfahlen. Schon hier zeigte sich seine große Liebe zu der Jugend. Er hatte sie von seinem Lehrer Bengel, so zu sagen, geerbt. Es war ihm besonders wichtig und innigste Herzensangelegenheit, etwas zu lernen, was man auch in der Ewigkeit forttreiben könne. Er suchte, — und suchte, wie wir denken können, in der Schrift. Hier stieß ihm beim mehrmaligen Durchlesen des Neuen Testaments die Stelle 1. Kor. 13, 8—13 auf, in welcher der Apostel Paulus sagt, daß all unser Wissen Stückwerk sei und aufhöre, während Glaube, Liebe und Hoffnung bleiben, und die Liebe das Größte sei. Da wurde es ihm klar, daß das Christentum durchaus praktischer Natur sei; und alsobald war auch sein Entschluß gefaßt, er wolle der Liebe nachleben. Und da man sie am besten beim Unterrichten der Jugend beweisen könne, so verlegte er sich darauf, und blieb dabei bis ins höchste Alter. „Ich habe als Student in Tübingen," erzählt er, „viele Leute umsonst informiert, nur weil ich dienen wollte, und dies war auch der Grund, warum ich Kostgänger (Zöglinge) hielt."

Also um der Arbeit der Liebe willen (1. Thess. 1, 3) wurde Flattich ein Schulmeister. Der Pastorendienst that ihm noch kein Ge-

nüge; er war ihm noch nicht geistlich genug. Was denkt der Leser hierzu? — Wir müssen sagen: Wie viele große und kleine pädagogische Schriften durch unsere Hände gegangen sind, so ist uns doch kein erbaulicheres Wort — d. h. ein solches, was wirklich mehr erbauen, was mehr eine treibende Liebe zum Schuldienst und ein innerliches Wachstum in demselben erzeugen kann — vor die Augen gekommen ist, als dieser schlichte Bericht über Flattichs innere Berufung zum Jugendlehramt. Wenn alle Diener in Kirche und Schule solchen Berufes teilhaftig und gewiß wären: was fehlte dann noch? —

Ein kleiner, aber tiefsinniger Nachtrag zur Ergänzung des obigen Berichts möge noch hier stehen. In Tübingen bekam Flattich einst einen tiefen Eindruck von einer Musik (wahrscheinlich am Geburtstage des Herzogs), in welcher der geheime Rat Bilfinger die Worte singen ließ: „Es lebe der Herzog von diesem Tag, so lange er noch etwas verbessern kann." Der Herzog war streng, doch verbesserte er nichts, und starb nach etlichen Jahren. Es war Alexander. „Dies ging mir als damaligem Studenten," sagt Flattich, „im höheren Alter sehr zu Herzen, weil ich lange leben wollte, daß ich das Informieren anfing. Deswegen müssen viele bald sterben, weil sie nicht dienen und nichts verbessern. Gott läßt freilich hin und her auch einige Gottlose alt werden, welche aber lauter Verdruß sind, daß ihnen ein langes Leben zur Last ist."

So sehen wir also, daß Flattich einen reichen Ertrag, nicht nur an gewöhnlichem Wissen und Können, sondern an wirklicher Lebensweisheit und Lebenskraft aus seinen Lehrjahren in seine Lehrerjahre mit hinüberbrachte. Nicht zur gelehrten Spekulation hinneigend, aber sie schätzend und benutzend; begabt mit einem aufmerksamen Sinne, der aus jedem kleinen Erlebnisse eine fruchtbare Erfahrung zu machen verstand, und mit einem freien Mute, der den „bösen Butzemännern" aller Art entschlossen zu Leibe ging; in Entbehrung und Selbstverleugnung frühzeitig geübt; und endlich mit einem Herzen, das nur dem höchsten Herrn im schwersten Dienst sich verpflichten wollte: war er für sein Doppelamt als Praktiker in einer Art ausgerüstet, welche den segensreichsten Erfolg verbürgte. Durch eine lange, 50jährige Praxis hindurch hat sich diese Ausrüstung auch wohl bewährt.

Treten wir dieser Praxis näher. Ihr räumliches Gebiet ist nicht groß, zumal er auf Schriftstellerei sich nicht legte. Sie beschränkt sich auf die drei Gemeinden (Hohenasperg, Metterzimmern und Münchingen), in denen er wirkte; und in diesen war es wieder in besonderm Sinne

seine Familie samt den aufgenommenen Zöglingen, welche die allerheiligste Werkstätte seines Betens und Arbeitens bildete.

Es läßt sich voraussetzen, daß bei einem Manne, der so ganz und gar aus einem Gusse, und dem die Pfarrgemeinde und Schule gleichsam nur eine erweiterte Hausgemeinde und Familienstube war, auch schon der erste Schritt zur Gründung des Hausstandes charakteristisch und merkenswert sein muß. Und so ist es. Kurz nach dem Antritte seines ersten Pfarramtes auf dem Hohenasperg, in einer Gemeinde von „Faulenzern und Bettlern", in seinem 29. Jahre, trat er auch in den Ehestand. Seine Braut war eine liebe, christlich-gesinnte Waise, die Tochter des verewigten Pfarrers Groß in Murr. Sie war ihm um so lieber, weil sie kein Vermögen besaß. Doch lassen wir ihn selbst reden. „Da ich Prediger auf dem Asperg wurde, so nahm ich mir vor, bei meiner Heirat auf kein Vermögen und sonst nichts zu sehen, damit ich ganz nach meiner Neigung heiraten könne. Es wurde mir zwar nachgehends der Vorwurf gemacht, daß ich Personen von größerem Vermögen hätte heiraten können. Ich gab aber zur Antwort, wenn ich mich behelfen und mit einer Wassersuppe vorlieb nehmen will, so geht es niemand nichts an." — Was die Familienchronik über sein Brautexamen erzählt und das Nähere über den Fortgang des also begonnenen Ehestandes, möge der Leser an dem oben angeführten Orte selbst nachlesen.

Wenn unser Bericht noch nicht geradenwegs zu Flattichs erziehlicher Thätigkeit hineilt, so werden sich die Leser hoffentlich nicht darüber wundern, wenigstens diejenigen nicht, welche unsere Grundabsicht begriffen haben. Nicht die angelernte Kunst eines ausgelernten pädagogischen Künstlers soll hier skizziert werden, sondern „ein pädagogisches Original", dessen gesamtes Wirken der Ausfluß einer „in sich vollendeten Persönlichkeit" war. „Wie er sich räuspert, wie er spuckt", läßt sich einem solchen Manne wohl abgucken; aber sein ganzes Thun verstehen und würdigen kann nur der, welcher seinen Geist versteht, und seinem Vorbilde nachfolgen nur der, welcher diesen Geist hat. Zum Verständnis von Flattichs innerstem Wesen müssen wir auch noch einen kurzen Blick in sein eigenes persönliches, in sein Familien- und pfarramtliches Leben werfen. Wir merken dabei besonders solche Züge an, welche zeigen können, wie bei ihm alles Äußerliche von dem Innersten aus geregelt wurde.

Glaube, Liebe und Hoffnung waren die starken Wurzeln, die er durch ein langes, 83jähriges Leben hindurch immer tiefer in den Grund des Heils einzuschlagen trachtete, und vermöge deren er so reichlich über sich Frucht trug. Was sein Freund Ötinger zum Titel eines

Buches machte, das ist sein Leben in der That: „Etwas Ganzes vom Christentum."

Drei Jahre vor seinem Heimgange befiel ihn ein Schlag, der besonders seine Füße lähmte. Die ganze Gemeinde nahm innigen Anteil an seinem Leiden und ließ es nicht an Gebeten für den herzlieben Papa fehlen. In einem Kreise seiner Pfarrkinder wurde die Frage aufgeworfen, warum der Herr diesen frommen und getreuen Knecht so sehr leiden lasse. Da man keine genügende Antwort fand, so schlugen einige vor, ihn selbst zu befragen; andere fürchteten, ihm damit wehe zu thun. Ein paar Brüder gingen hin und sprachen ihm ihr Anliegen aus. „Do han i jetzund", erwiderte der Dulder im Lehnstuhl, „das ist ein artliches Geschwätz. Wenn der Zimmermann aus einem rauhen Eichenstamm ein schönes Gemächte fertigen will, so muß er auch manchen schweren Schlag thun und viele große Späne abhauen, und dann ist der Eichenstamm noch nicht poliert und geschliffen. Und der Mensch soll doch poliert und geschliffen, das ist, vollendet und für den Himmel zugerichtet werden."

Die Bibel ward ihm als eine Quelle des Lichtes, des Trostes und der Kraft immer lieber und werter. Schon viele Jahre brauchte er kein anderes Buch mehr als sie und Bengels Gnomon des Neuen Testaments. — Weil er erlebt hatte, daß seine Mutter und seine Schwester im Alter kindisch geworden waren, so fürchtete er sich davor, und wählte eben ein fleißiges Bibellesen als Schutzmittel dagegen. Da konnte man den 83jährigen Papa noch aus der Bibel abschreiben sehen. Sein Geist blieb auch klar bis zum letzten Atemzuge. — Da er die Überzeugung hatte, daß ein Christ im Schweiß des Angesichts sein Brot essen müsse, bis er zur Erde werde, so nahm er noch Zöglinge an, als er schon nicht mehr fortkommen konnte und im Lehnstuhl sitzen mußte. — An seiner einfachen Lebensweise änderte er auch im spätesten Alter nichts. Wein und Kaffee trank er nicht, Fleisch und Gemüse überließ er andern, sein Brei und hie und da seine „Knöpfle" blieben sein Gericht, und wenn er sich rechtfertigen mußte, pflegte er zu sagen: „Ich will nicht als ein Schlecker in die Ewigkeit gehen." So war es kein Wunder, daß Verdrießlichkeit und Ungeduld, die sich so oft als böse, lästige Gäste des Alters einstellen, von seiner unverwüstlichen Heiterkeit zurückgedrängt wurden. Ein wohlthuender Schmelz lag über dem ganzen Wesen unseres Münchinger Simeons ausgebreitet; es war das Gebet, wodurch er die Kräfte der zukünftigen Welt in sein Herz und Leben herabzog. Daher kam es denn auch, daß, wenn einem seiner Kinder das Leben fast zu schwer werden wollte, der teure Papa sie tröstete und für sie in den Riß trat und sagte: „Ich will für euch beten und für euch glauben." — Ihm

wurde das Leben nicht zur Last, und er konnte jemandem, der von ihm glaubte, er habe ein rechtes Verlangen abzuscheiden, entschieden erklären: „O, ich danke Gott alle Morgen, wenn ich aufwache, daß ich noch am Leben bin; denn ich habe noch sehr viel zu lernen, und je mehr ich abgestreift werde von allem Kreatürlichen, desto mehr reife ich zur Auferstehung."

Über die Quelle seines fröhlichen, jugendlichen Geistes giebt er in einem Briefe an seine Tochter einen merkenswerten Fingerzeig. „Der junge S., welcher bei dem alten, 78jährigen B. im Hause ist, sagte mir, daß derselbe zwar keinen Mangel an Lebensmitteln habe, aber sehr verdrießlich sei und immer verdrießlicher werde; worauf ich zu ihm sagte, junge Leute seien deswegen vergnügt und fröhlich, weil sie wachsen. Wenn man also auch im Alter vergnügt sein wolle, so müsse man sich auf den Spruch legen: Wachset in der Gnade und Erkenntnis 2c. 2. Petr. 3, 18."

Zum ganzen Flattich, wie er leibte und lebte, gehören aber noch zwei wesentliche Außenstücke: seine schlechte Kleidung und sein: „Do han i jetzund" (da habe ich nun). Daß auch diese sonderlichen Äußerlichkeiten mit seinem innersten Denken zusammenhingen, läßt sich wohl vermuten; wie sie aber in erster Ursache damit zusammenhingen, wird nicht leicht jemand erraten, und doch ist dies so charakteristisch für seinen inwendigen, wie die Absonderlichkeiten selbst für seinen äußern Menschen. — Für die „Armen-Uniform" entschied er sich schon in der Jünglingszeit. Er war nämlich schön von Angesicht, und es schien ihm, als ob zu seinem und anderer Schaden die Augen auf ihn gerichtet wären. Er aber wollte sich selbst nicht, und andern nur zum Guten und zur Besserung gefallen (Röm. 15, 1—3). — Die wunderliche Phrase, mit der er später gewohnheitsmäßig seine Reden einzuleiten und zu begleiten pflegte, war gleichsam eine Narbe, die er aus dem Kampfe wider sein angeborenes heftiges Temperament davongetragen hatte. In der Jugend war er nichts weniger als geduldig und sanftmütig. Weil er das fühlte und öfters erfahren mußte, daß er in der Hitze ein zu rasches Wort sprach, so dachte er auf eine Redensart, die Zeit brauche und nichts sage, damit er sich inzwischen besinnen könne. So verfiel er auf sein: „Do han i jetzund", samt etlichen Variationen z. B. „Jetzund do han i do." —

Flattichs Haushaltung war nicht auf Vermögen, sondern auf Segen angelegt. „Die meisten Menschen," sagt er einmal, „glauben keinen Segen und sammeln für die Kinder Vermögen, damit sie nicht zu glauben brauchen." Er hielt auch dafür, daß Geben seliger sei als

Nehmen, und wir finden nicht, daß ihn dieser Glaube im Alter gereuet habe.

Die Zöglinge machten seinen Haushalt weitläufig und beschwerlich, und so konnte in demselben manches versäumt und verderbt werden. Das kümmerte ihn aber nicht sehr. „In einer weitläufigen Haushaltung muß man auch manches schwinden lassen,“ meinte er, „damit man nicht wider die Liebe handelt; ja man muß sich mehr an den Segen Gottes halten, als man dadurch erzwingen will, daß nichts versäumt, verderbt und entwendet werde.“ Mit einer gewissen Gleichgültigkeit konnte er den Verlust irdischer Dinge tragen. Einst fiel ihm von einem Vetter eine kleine Erbschaft zu. Es fand sich bald Gelegenheit, sie in kleineren Sümmchen ausleihen zu können. Im Verlauf von etlichen Jahren ging aber ein Kapitälchen nach dem andern verloren, im ganzen an 1000 Gulden. Das Ding machte ihm viel zu schaffen, nicht der Verlust des Geldes, sondern die Ursache davon. Als er sich endlich erkundigte, wie denn der Vetter zu seinem Vermögen gekommen sei, da hörte er, es wäre nicht mit rechten Dingen zugegangen. „Do han i jetzund,“ sagte Flattich, ganz beruhigt durch den ihm gewordenen Aufschluß, „es ist wohl fort; unrecht Gut kommt nicht auf den dritten Erben.“ — Es ist wohl in den meisten Häusern der Fall, daß, wenn etwas zerbrochen worden ist, ohne daß es jemand gesehen hat, niemand schuldig sein will. Davon hat Flattich in seinem Hausstande, der aus 20—25 Personen bestand, ohne Zweifel reichlich Erfahrung gemacht. Er wußte aber guten Rat; freilich nicht für die zerbrochenen Sachen, denn darum sorgte er nicht, sondern dafür, daß die Leute nicht in Lügen und Not kämen. Unter den verschiedenen Winkeln des Pfarrhauses hatte er *einen*, der ganz besonders für die Scherben bestimmt war. Wurde dann etwas zerbrochen, so hieß es: „Tragt's in den Niemands-Winkel.“

Über die Bedeutung seines *andern* Haushaltungs-Grundsatzes: „*Schlecht und recht*“, — schrieb er einst an eine verheiratete Tochter: „Es hat mir wohlgefallen, daß du mir kürzlich geschrieben, du wollest bei der Auferziehung deiner Kinder Gott um Weisheit und Kraft bitten und auch um seinen guten Geist, welcher dich und deine Kinder leiten und führen wolle. — Als kürzlich ein hiesiges Weib mir sagte, daß sie so viel mit ihren Kindern zanken müsse, so sagte ich ihr: weil man in früheren Jahren die Kinder sehr schlecht gekleidet und ihnen nichts Kostbares gegeben habe, so hätten die Mütter nicht so viel mit ihren Kindern gezankt, als jetzt, da man die Kinder besser kleide. Denn weil die Kinder unachtsam und leichtsinnig sind und daher manches verderben und verlieren, so verursacht solches viel Zanken. Man soll daher auch bei den Kindern den

Spruch wohl beachten: Schlecht und recht, das behüte mich. Ps. 25, 21. Damit man aber diesen Spruch desto besser versteht, so muß man den andern dazu nehmen: Gott hat den Menschen aufrichtig gemacht, aber sie suchen viele Künste (Pred. 7, 30). Denn je mehr man bei den Kindern und in der Haushaltung verkünsteln will, desto mehr Unruhe bekommt man; weshalb ich auch selbst mich immer mehr auf das Simple lege, weil ich erfahre, daß man dadurch von vielen Sorgen frei wird."

Als Pfarrer machte Flattich sein Probe-Meisterstück — wenn man so sagen darf — unter den Faulenzern und Bettlern auf dem Hohenasperg. Fünf Jahre wirkte er hier, und er hatte bei seinem Abgange die Freude, seinem Nachfolger eine Gemeinde von wackern, ordentlichen Hausvätern, die ihr tägliches Brot mit einem herzlichen Vaterunser essen konnten, zu hinterlassen. Wie er diese Umwandlung angegriffen und ausgeführt hat, ist in seiner Biographie nachzulesen; aber zum Nachmachen gehört wohl noch etwas mehr als diese Wegweisung.

In unsern Tagen ist in kirchlichen Blättern und selbst auf der Kanzel oft und viel von der Bedeutung des geistlichen „Amtes" die Rede. Es will uns aber bedünken, als ob selbst die eifrigsten Vertreter der geistlichen Amtswürde sich bis zu der Höhe der Flattich'schen Auffassung noch nicht hätten aufschwingen lernen. Noch höher hinauf! — müßte man ihnen im Blick auf seinen Standpunkt zurufen. Diese seine hohen und ernsten Begriffe von einem Pfarrdienste suchte er einst einem Kollegen deutlich zu machen, der behauptet hatte, daß man vor einem Pfarrer als einem Priester besondere Hochachtung haben müsse. „Ich antwortete ihm," erzählt Flattich, „daß die Pfarrer gemeiniglich nur auf die Rechte eines Priesters sehen, nämlich, daß man ihnen glauben und sie im Leiblichen erhalten solle, hingegen bedenke man nicht leicht, was für Pflichten einem Priester obliegen. Denn weil Christus als der Hohepriester sich ganz für die wahre Wohlfahrt der Menschen aufgeopfert, so müsse derjenige, welcher ein christlicher Priester sein wolle, Vermögen, Ehre, Gesundheit und Leben für die Wohlfahrt anderer Menschen aufopfern. Man muß daher auch unter gutgesinnten Pfarrern einen Unterschied machen: ob sie gute Lehrer, oder ob sie auch Priester sind." Flattich jagte beidem nach; er suchte in allen Stücken zu wachsen an dem, der das Haupt ist. — An seinen Schwiegersohn, den Stiftsamtmann Trautwein, schreibt er einmal über denselben Gegenstand: „Sie haben mir kürzlich geschrieben, daß wegen der Materie, nach welcher ein Geistlicher sich auf die Liebe legen und sich nicht in weltliche Sachen einlassen solle, ein Pfarrer Ihnen zur Antwort gegeben, daß ein Geistlicher ein starker Mann sei, wenn er auch Macht habe, im Weltlichen zu wirken, indem

auch Melchisedek König und Priester sei. Man muß aber bei dem Königreich und Priestertum auf Christum sehen, indem Christus ein Hohepriester war nach der Ordnung Melchisedeks, Hebr. 6, 20. Christus aber, da er auf der Welt war, hat keine weltliche Macht ausgeübt, sondern er nahm Knechtsgestalt an und war gehorsam bis zum Tode, und erst nach seiner Auferstehung und Himmelfahrt wurde er erhöhet. Christus hat auch in dieser Welt das geistliche und weltliche Amt voneinander abgesondert, indem er zu seinen Jüngern sagte: Die weltlichen Könige herrschen, und die Gewaltigen heißt man gnädige Herren; ihr aber nicht also. Luk. 22, 25." —

Daraus ist deutlich, daß bei Flattich auch im Pfarramt seine Originalität in dem vom Himmel gekommenen Original wurzelte. Aus dieser Quelle hatte auch alles natürlich Eigenartige an ihm seine Weihe, seine Lieblichkeit und Gesalzenheit.

Auf seine pastorale Wirksamkeit können wir hier nicht eingehen. Einige Beispiele mögen doch hier stehen, zur Veranschaulichung, wie St. Pauli teuerwerte Vermahnung Kol. 4, 6 — namentlich wert für Prediger und Lehrer — in ihm Leben und Gestalt gewonnen hatte.

Einst ging er zu Fuß von Münchingen nach Stuttgart. Es war gerade nachmittags an des Herzogs Geburtstag. Da kam der Herzog selber geritten. Schon von weitem rief er dem unscheinbaren Pfarrer von seinem hohen Schimmel mit heiterer Laune zu: „Nun, Flattich, was hat Er heute gepredigt an meinem Geburtstage?" — Flattich antwortete schnell und besonnen: „Do han i jetzund, Ew. Durchlaucht, was werd i predigt han; i han predigt: Die Fürsten sollen fürstliche Gedanken haben! (Jes. 32, 8)." — Dieser Mann — es war der Herzog Karl — der so viel unfürstliche Gedanken hatte, fühlte sich dadurch getroffen, und soll in ernstem Nachdenken fortgeritten sein.

Ein General sagte ihm einmal, er habe in seinen jüngern Jahren oft über den Zustand nach dem Tode nachgedacht, und auch andere gefragt, was sie davon hielten. Allein, da man ihn darüber ausgelacht, so habe er sich vorgenommen, nichts mehr davon zu reden. Er wünsche aber doch zu erfahren, ob man etwas Gewisses davon wissen könne. Flattich fragte ihn, ob er glaube, daß er nach dem Tode nicht mehr General sei, und daß er sein zeitliches Vermögen dann nicht mehr haben werde? Ja, sagte er. Ob er es gewiß wisse? Ja, er zweifle nicht daran. So wissen Sie also, sagte Flattich, etwas Gewisses von dem Zustande nach dem Tode. Mithin fangen Sie bei dem an, was Sie jetzt gewiß wissen, daß Sie nach dem Tode nicht mehr sind, was Sie jetzt sind. — Der Frau von L. gab er eine ähnliche Antwort, als sie ihm klagte: Wenn sie im Neuen

Testament lese, so verstehe sie so wenig. Er erwiderte: „Wer da hat, dem wird gegeben. Wenn man im Worte Gottes liest, so muß man das thun, was man versteht, und um den Geist Gottes bitten, daß er einen erleuchte."

Was seine Predigten betrifft, so gingen sie immer auf den Mittelpunkt des wahren Christentums, und das ist Jesus Christus. Als ihm einmal von einem Freunde über einen Vikar geschrieben wurde, der mit seinen Bauern Verdruß bekam, weil er zu scharf auf Abschaffung ihrer verjährten Mißbräuche drang, antwortete er: „Ich halte für ratsamer, daß man nicht bei den Mißbräuchen, sondern bei dem Glauben an Christum anfängt, indem die Apostel die Menschen zuerst auf den Glauben geführt und alsdann den Gläubigen gesagt haben: Leget ab die Werke der Finsternis. Heutiges Tages gehet es im Christentum oft durch Umwege, nämlich, daß man aus einem wilden Heiden ein ehrlicher Heide, aus einem ehrlichen Heiden ein Jud, und aus einem Juden erst ein Christ wird."

Die Sicheren und Schwerhörigen konnte er aber unter Umständen auch auf die handgreiflichste Weise aufrütteln und ihnen die Wahrheit in die Ohren schreien. In Münchingen sah er einen gewissen Bürger Sonntag für Sonntag und sonst noch regelmäßig in der Kirche. Es hatte auch den Anschein, als ob dieser Mann fleißig aufmerke, und doch blieb er in Sinn und Wandel der alte. Da ließ ihn Flattich einst zu sich kommen und schenkte ihm ein Paar Schuhe. Der Beschenkte konnte sich vor Staunen nicht erholen. Flattich löste ihm das Rätsel: „Do han i jetzund, das ist, weil Ihr so fleißig in die Kirche geht." Als der Mann sich durch das Lob sehr geehrt fühlte, fügte der Pfarrer hinzu: „Es ist, damit Ihr nicht in allen Teilen zu Schaden kommt. Nutzen für Euer Herz und Wandel nehmt Ihr doch nicht mit aus der Kirche heim. Darum hab' ich gedacht, ich wollte Euch doch wenigstens ein Paar Schuhe ersetzen, die Ihr bei Euerm vergeblichen Kirchgehen wohl zerrissen habt." Wie es gewirkt, das salzige Wort, weiß man nicht. Es gab aber Stoff zum Nachdenken.

In jener Zeit kamen auch in Württemberg die Privatversammlungen lebendiger Christen, die collegia pietatis, wie Spener sie nannte, und damit auch der Spottname „Pietisten", auf. Flattich war ein Freund dieser Versammlungen, obwohl wir nicht finden, daß er, wie sein Schwiegersohn Hahn, solche Zusammenkünfte ins Leben gerufen und geleitet habe. — Als ihm der Oberst Nikolai einmal seine Verwunderung darüber ausdrückte, daß gemeine Leute Erbauungsstunden hielten, antwortete Flattich: „Do han i jetzund, wenn der Gelehrte noch so viel zu reden weiß von den Eigenschaften des Weins, der Bauer aber trinkt den Wein und läßt

sich in die gelehrten Erklärungen nicht ein; welcher weiß dann am besten, wie der Wein beschaffen ist?" — Überhaupt ließ er auf seine lieben Pietisten nichts kommen. An der Tafel seines Orts-Patrons, des Herrn von Harling, kam einmal auch die Rede auf die Pietisten. Einige der anwesenden vornehmen Herren meinten, man träfe jetzt überall solche Leute, wohin man auch gehe. Woher denn dieses komme? und was ein Pietist sei? fragten sie den lieben Pietistenpfarrer. „Wenn Sie Ihren Hund da hart halten," erwiderte er dem Gastgeber, „und den ganzen Tag auf ihn einschlagen, was thut Ihr Hund?" Dieser sagt: „Er geht durch." „Und wenn er durchgeht, was thut er alsdann?" — „Er sucht einen andern Herrn, bei dem er es besser hat." Darauf versetzte Flattich: „Sehen Sie, gnädiger Herr, auf die gemeinen Leute schlägt jedermann zu: der Herzog schlägt auf sie hinein, die Soldaten schlagen auf sie hinein, und die Beamten schlagen auf sie hinein. Das stehen sie nicht aus und gehen also durch; sie suchen einen andern Herrn, sie suchen Christum, und wer Christum sucht, der ist ein Pietist."

Von einem faulen Christentum, dessen Inhaber das Privilegium zu besitzen glauben, sich's auf ihren „Pfühlen unter den Häupten und Kissen unter den Achseln" recht bequem machen und über die unbußfertige Welt schelten und seufzen zu dürfen, hielt er nicht viel, und seine Münchinger Pietisten auch nicht. Davon giebt er in einem Briefe eine lehrreiche Geschichte. Ein Mann aus einem andern Orte erzählte nämlich einem Münchinger, daß er schon vor neun Jahren zu dem Leben in Christo erweckt worden sei. Auf die Frage, wie viele Pietisten es in seinem Orte gebe, erwiderte jener, er sei ganz allein. „Ihr seid schon neun Jahre erweckt," versetzte der Münchinger, „und seid noch allein? So müßt Ihr kein rechter Christ sein." Ganz bestürzt ging der Mann aus Münchingen fort. Einige Zeit nachher kam er wieder dorthin und zu demselben Manne, der ihm die Wahrheit so gerade heraus gesagt hatte, und zwar mit herzlichem Danke dafür. Er habe, so erzählte er jetzt, über sich nachgedacht und einen „Butzen" an sich gefunden, woran man sich in seinem Dorfe gestoßen habe. Weil er nun diesen Butzen abgelegt und auch sonst in seinem Christentum ernstlicher geworden sei, so kämen jetzt zwölf Personen aus dem Orte bei ihm zusammen und hielten eine förmliche Versammlung.

Treten wir jetzt an das Gebiet heran, in welchem Flattich im vollsten Sinne wie in seinem Elemente lebte und waltete; wir meinen sein Wirken als Informator.

III.

Mit welchen Grundgedanken Flattich sich der Erziehung der Jugend widmete, ist früher schon angedeutet worden: er trachtete nämlich nach Hohem, darum hielt er sich herunter zu den Niedrigen; er begehrte in der Liebe, in der Sanftmut und Demut stark zu werden, darum erwählte er lieber mit den Schulleuten im beschwerlichen, ungeehrten Dienst an der Jugend Ungemach zu leiden, als zeitliche Ergötzlichkeit und Ehre zu haben; denn er sah an die Belohnung.

Das Äußere, den Umfang seines informatorischen Arbeitsgebietes beschreibt er selbst also:

„Anfänglich (als Student) habe ich bloß informiert; hernach (als Hauslehrer) hatte ich Information und Zucht beisammen; nun kam (im Pfarramte) zur Information und Zucht auch die Kost und mithin eine gänzliche Übergabe der Zöglinge, und mußte ich deswegen in dieser Einrichtung auf Lernen, Gemüt, äußerliche Sitten, Erhaltung und Herstellung der Gesundheit und Bewahrung vor allerlei Übel zugleich sehen. Die Kostgänger, die ich angenommen, sind von allerlei Alter, Fähigkeit, Ständen und Vermögensumständen, auch zu allerlei Ständen gewidmet gewesen, nämlich zu Geistlichen, Juristen, Medicis, Soldaten, Skribenten, Kaufleuten ꝛc. Im Alter waren sie öfters so ungleich, daß ich sie vom 10. Jahre bis zum 20. beisammen hatte, und ebenso auch nach dem Stande, von des Generals Sohn bis auf eines Schulmeisters Sohn. In meinem ersten Dienst (Hohenasperg) ist die Zahl der Kostgänger nicht höher als auf neun gestiegen, hier aber (in Metterzimmern) ist solche meistenteils von 12—16; und von denen, welche studiert haben, sind einige 5, 6 bis 10 Jahr aneinander bei mir geblieben.“ —

Daraus kann man sich von der Art und dem Umfange seiner Arbeit eine ungefähre Vorstellung machen.

Leider reicht sowohl der Raum wie unsere Kraft nicht zu, den Flattichschen Erziehungsgeist in der ganzen Fülle seiner Lichts- und Lebenskräfte und nach der reichen Mannigfaltigkeit seines Waltens darzustellen. Wir wollen daher versuchen, einige Kardinalfragen der Erziehung durch eine geordnete Zusammenstellung von Citaten aus seinen Aufsätzen und Briefen wie einzelner Züge aus seinem Leben unter den hellen Schein des ihm verliehenen Lichtes zu bringen. So erhält der Leser nicht nur einen Einblick in seine pädagogische Theorie, sondern da bei ihm, wie sein Leben erweist, Wort und That eng verbunden waren, auch zugleich ein deutliches Bild seiner informatorischen Praxis.

Wie der Adel, oder die Gemeinheit der einzelnen Menschenseele vor allem daran zu bemessen ist, wohin ihr Sehnen und

Trachten geht, so charakterisiert eine pädagogische Theorie sich zunächst in dem, was sie als Erziehungsziel setzt. Mit Flattichs Äußerungen hierüber machen wir also billig den Anfang.

„Man meint öfters“ — sagt er in den „Anmerkungen über das Informationswerk“ II. Abteilung S. 79*) — „wenn junge Leute nur gescheit werden, es geschehe wie es wolle, so sei es recht und gut. Man bedenkt aber nicht, daß es sehr gefährlich ist, wenn junge Leute auf eine böse Art gescheit werden. Arglistigkeit ist keine Klugheit. Der Verstand kann zwar an dem Bösen ziemlich ausgebildet werden, allein da das Böse mit ausgebildet wird, so wird mehr Übels als Gutes angerichtet. Denn das Böse nimmt das Herz ein, und da der Verstand sich nach dem Herzen richtet, so wird der Verstand auch böse und verfinstert. Daher Leute, welche öfters im Bösen guten Verstand beweisen, im Guten ganz thöricht und ungeschickt sind. Es geschieht auch, daß man solchen jungen Leuten, welche fleißig lernen und guten Verstand zeigen, alles Böse übersieht, und bedenkt nicht, daß solches schädlich sei. Denn wenn man schon nicht so geschickt und gescheit ist, so kann man dennoch in der Welt ehrlich fortkommen, auch die Seligkeit erlangen. Aber um einen bösen Menschen steht es im Zeitlichen und Ewigen gefährlich. Wenn Eltern und Lehrmeister aus jungen Leuten große Leute in der Welt machen wollen, damit sie sich selbsten auch einen großen Namen machen mögen, so dringen sie mit aller Macht auf einen rechten Verstand und Geschicklichkeit, es mag hernach Böses mit unterlaufen, was da will; allein sie betrügen sich selbst, denn entweder werden die jungen Leute nicht viel oder sie haben Undank davon.“

S. 80, a. a. O. heißt es weiter: „Es sind an dem menschlichen Leibe zwei Hauptstücke, nämlich das Herz und das Hirn. In dem Herzen geschieht der Umlauf des Geblüts, worinnen das Leben besteht, und vermittelst des Hirns geschehen die Empfindungen und Bewegungen (Handlungen). Weil aber die Empfindungen und Bewegungen das Leben supponieren, so ist das Herz der wichtigste Teil. Auf gleiche Weise kann man auch in der Seele zwei Principia annehmen, davon das eine dem Herzen, das andere dem Hirn gleicht, wie denn merkwürdig ist, daß der Geist Gottes in der heiligen Schrift so viel von dem Herzen spricht, worinnen das Gewissen und die Affekte ihren eigentlichen Sitz haben mögen, ungeachtet die Philosophie einzig und allein auf den Verstand dringet, weil sich solcher deutlich erklären läßt.

*) Die Citate sind aus dem obgenannten trefflichen Buche: „Leben und Schriften des M. J. F. Flattich“, von K. Ledderhose.

Wahr ist es, daß durch angenehme Empfindungen die Aktivität des Leibes kann vermehrt und durch widrige vermindert werden. Allein deswegen besteht das Leben nicht im Hirn, sondern die Quelle des Lebens ist im Herzen zu suchen. Und gleiche Bewandtnis hat es mit der Seele; denn der Verstand kann der Aktivität der Seele zwar aushelfen, allein er ist nicht die Quelle davon. Leben und Licht sind sowohl in der Seele als im Leibe unterschieden. Man findet deswegen auch, daß alle Vorstellungen, die durch den Verstand gehen, ganz unkräftig sind, wenn das Herz von etwas recht eingenommen ist. Wie man bei jungen Leuten den Verstand bessern könne, hat man unterschiedliche Mittel ausfindig gemacht. Wie man sich aber in Ansehung des Herzens zu verhalten habe, wird man am besten aus dem göttlichen Worte lernen können, indem solches in der Philosophie noch ein dunkles Wort ist. Wer aus einem jungen Menschen einen bloßen Weltmenschen machen will, der künftig Ehre, Reichtum und Freude erlangen möge, der hat freilich sich um das Herz nicht zu bekümmern, indem das Herz ohnehin von Natur zu solchen Dingen geneigt ist. Daher man auch gemeiniglich nur darauf bedacht ist, wie man junge Leute gescheit und geschickt machen und ein äußerliches Wohlverhalten zuwege bringen möge. Aber bei mehreren Jahren faßt das Böse Wurzel und äußert sich mit einer Dauer und Heftigkeit. Eine junge Katze spielt anfänglich mit einer Maus; wenn sie aber älter wird, so geht sie mit einem Grimm auf sie los und frißt sie, ohnerachtet sie nicht dazu angeführt worden."

Daß Flattich solche Grundsätze hinsichtlich der Erziehungsziele, wonach er die Intelligenz dem Gewissen und die Ehre vor Menschen der Ehre vor Gott, kurz: das Zeitliche dem Ewigen aufs entschiedenste unterordnete, nicht zum Staat im Munde führte, sondern als Regulative des höchsten Unterrichtsherrn im Himmel auch wirklich durchführte, beweist am besten die Art, wie er Unterricht und Erziehung der eigenen Kinder leitete. Er erzählt daraus einen merkenswerten Zug in einem Briefe an seine verheiratete Tochter (S. 97): „Da du mich um Rat gefragt, ob du deinen Sohn von neun Jahren in eine andere (höhere) Schule thun und deswegen diesen Winter nach Nürtingen in die Kost geben sollest, damit er übers Jahr ins Landexamen kommen könnte; so ist in gegenwärtiger Zeit nicht gut, einen Rat geben, weil bei der jetzigen Auferziehung der Jugend so sehr viel übertrieben wird. Da ich mit meinem ältern Sohn ins Examen nach Stuttgart ging, so sagte ein Konsistorialrat zu mir, man wundere sich, daß mein Sohn nicht mehr Geschicklichkeit habe, und von mir nicht wohl unterrichtet werde, da ich mich doch schon so lange mit dem Unterricht junger Leute abgegeben habe;

worauf ich antwortete: Ich begehre nichts zu verkünsteln und zu erzwingen, und suche auch keine Ehre aufzuheben, und weil ich gern ein Dorfpfarrer sei und bleibe, so verlange ich auch mit keinem Kinde hoch hinauf. Man wollte mir solches übel nehmen, daß ich die Vornehmen nicht höher ehre; allein ich blieb bei dem Spruch: Liebes Kind, bleibe gern im niedrigen Stand, das ist besser, denn alles, da die Welt nach trachtet (Sirach 3, 19)."

Weiter sagt er über die Erziehungsziele:

„Ein Lehrmeister hat vornehmlich auf drei Stücke zu sehen: daß er ein gutes Gemüt pflanze, daß er die jungen Leute zur Überlegung bringe, und daß er ihre Gesundheit erhalte und stärke. Fehlt eins von diesen drei Stücken, so ist es ziemlich gefehlt. Wo kein gutes Gemüt ist, da wird das Lernen zu lauter Gift. Wo keine Überlegung ist, da kann man das, was man gelernt hat, nicht nützlich anwenden. Wo die Gesundheit fehlt, da wird man bei weiterem Fortgang im Lernen gehindert, und in späteren Jahren nicht recht brauchbar" (II, S. 67).

Flattichs Erziehungspraxis umfaßte also den ganzen Menschen, d. i. sie ging auf Bildung des Herzens, der Intelligenz und des Leibes. Er war einsichtig genug, zu wissen, daß keins dieser Stücke vernachlässigt werden darf; als erleuchteter Christ wußte er aber auch, daß des Menschen innerstes Wesen verkehrt und verdreht ist, und eine wahrhaft christliche Bildung nicht als Resultat einer bloßen Entwicklung zu begreifen ist, sondern „eine Erneuerung im Geist des Gemütes," eine neue Einpflanzung göttlicher Lichts- und Lebenskräfte als das Eine, was vor allem not ist, voraussetzt. Dabei war er aber weit entfernt davon, durch beständiges Bombardieren auf die Herzen der Zöglinge gleichsam treibhausmäßig auf ihre Bekehrung loszueilen. Es war eben eine große Weisheit in diesem Manne: er hatte an der göttlichen Erziehungskunst sein Muster genommen, er hatte warten gelernt. In Bezug auf diesen überaus wichtigen Punkt sagt die sechste These in seinem „Sendschreiben von der rechten Art, Kinder zu unterweisen," kurz und treffend:

„Die Frucht wächst auf einem Strohhalm und ist in Spreu eingekleidet, und kann der Same ohne beides nicht wachsen und zeitig werden. Mithin fragt sich's, was bei den jungen Leuten gleichsam der Strohhalm und die Spreu seien, wodurch und worinnen der Verstand und der Wille gleichsam wachsen. Denn indem man bloß auf die Hauptsache dringen will, und andere Dinge als unnötig ver-

wirkt, so hindert und verdirbt man die Hauptsache." (I, S. 53.)

Bezeichnend für die Art, wie Flattich die Erziehungszwecke nach ihrer Wichtigkeit ordnete, ist auch noch folgendes Wort (II, S. 67):

„Es ist die *äußere Annehmlichkeit*, *Freundlichkeit* und *Munterkeit* bei jungen Leuten etwas Schönes, so daß sie damit oft besser in der Welt fortkommen, als andere mit Geschicklichkeit. Wenn man sie aber sowohl zum Lernen, als andern Dingen, so ihnen sauer geschehen, allzuscharf anhält, so verlieren sie leicht solche äußerliche Annehmlichkeit. Wenn man also wahrnimmt, daß Gott einem jungen Menschen solche Annehmlichkeit gegeben hat, so muß man sich hüten, daß man ihm durch Schärfe solche benehme. Dies mag auch wohl mit Ursache sein, daß man Mädchen nicht so ernstlich zum Lernen anhält."

Die angeführten Äußerungen werden hinreichen, Flattichs Ansicht von den Erziehungs*ziele*n zu charakterisieren und zu zeigen, wie sicher hierin sein Blick war. Dieselbe Wahrheit und Klarheit des Urteils treffen wir in seinen Gedanken über die verschiedenen *Voraussetzungen*, *Bedingungen* und *Mittel* der Erziehung.

„Es kommt beim Pflanzen" — sagt er in der ersten These des vorgenannten Sendschreibens (I, S. 52) — „auf *drei Stücke* an: nämlich auf *den Segen Gottes*, auf *die Natur* und auf *die Kunst der Menschen*, welche in einer überlegten Arbeit besteht. Es ist also die Frage, was man in der Information und Auferziehung junger Leute *Gott und der Natur überlassen*, und *wie weit die Kunst gehen*, und *wie solche Kunst erlernt und angewendet werden soll*."

Gottes Segen, die *Natur* und die *Kunst* kommen aber nicht bloß in jedem *einzelnen* Falle, wo erziehlich gewirkt wird, in Betracht, sondern *über und vor allem einzelnen menschlichen* Wirken und Veranstalten stehen für die Auferziehung der Jugend *göttliche General*-Ordnungen, -Anstalten und -Bedingnisse, als eine Offenbarung von des *allweisen Gottes pädagogischer Kunst in den Werken der Schöpfung* zum Segen der Menschenkinder, also daß auch die Thoren keine Entschuldigung haben.

Zu diesen General-Ordnungen gehört in erster Linie: *die Familie* und in derselben für das erste Kindesalter insbesondere wieder: der *Mutterstand*; — an welchen pädagogischen Urstiftungen jede menschliche Institution, die darüber hinaus wirken soll, ihr Maß zu nehmen hat.*)

*) Daraus folgt: Je weiter eine Schuleinrichtung sich von der Familienordnung entfernt, desto weiter entfernt sie sich von Gottes Ordnung und desto geringer ist ihr

Wie hoch Flattich von der ältesten Erziehungsanstalt, der Familie, dachte, geht am klarsten daraus hervor, daß er in seinem Informationswerk nicht aus den Grenzen des Hauses herausging. Er war kein „Instituteur", wollte auch keiner sein, sondern ein Hausvater, der fremde Kinder mit den eigenen erzog. Seine Familie wohnte nicht im Institut, sondern das Institut in der Familie. Hausvater, Schuldirektor, Klassenlehrer, Fachlehrer — das alles war Flattich in eigner Person. Ob bei den gesteigerten Unterrichtsansprüchen heutzutage ein solches Unternehmen noch ausführbar sei, lassen wir ununtersucht; es ist aber gewiß, daß Flattich auch damals eine schwere Aufgabe hatte. Man vergegenwärtige sich die verschiedenen Alters- und Bildungsstufen seiner Zöglinge — die Wünsche und Anforderungen unverständiger Eltern — die Unvollkommenheit der Unterrichtsmittel in jener Zeit; — man denke daran, daß unter den Kostgängern stets manche sittlich und unterrichtlich verwahrloste Knaben sich befanden, und daß er auch in seinen pfarramtlichen Obliegenheiten kein Mietling war,*) so wird klar, was ihm die Durchführung seines Grundsatzes: ein Informator im Hausvaterwerke zu sein, gekostet hat, und daß eine Liebe und Treue, welche unter solchen Umständen an fünfzig Jahre lang in freiwilligem Dienste aushält, mit vollem Rechte siebenfältig durchläutert und bewährt heißen darf. Hat die Geschichte der Pädagogik ein zweites Exempel dieser Art aufzuweisen?

Wie Flattichs Leben überhaupt, so bezeugen auch seine informatorischen Winke und Ratschläge fort und fort, daß seinem klaren, „einfältigen" Auge Erziehung und Unterricht, Hausvater und Lehrer unzertrennlich verbunden erschienen. Von uns modernen Schulleuten, die wir mit unserer Arbeit außerhalb der Familie stehen, können darum seine praktischen Maßnahmen nicht immer äußerlich nachgeahmt und seine erziehlichen Ratschläge nicht immer buchstäblich befolgt werden. Offenbar ist dies aber an Flattichs Erziehungslehre kein Mangel, sondern ein Vorzug: indem sie immerfort daran mahnt, zuzusehen, wie weit wir von der ursprünglichen göttlichen Naturordnung abgewichen sind.

---

christlich-erziehender Einfluß. Auf diesem centrifugalen Wege hat das berühmte deutsche Schulwesen schon bedeutende Fortschritte gemacht. — Die Anwendung dieses Grundsatzes auf ein- und mehrklassige Schulen, auf die mehrklassigen Schulen mit sog. „selbständigen" Lehrern ohne ein dirigierendes Haupt, und auf die großartigen Schulkasernen und pädagogischen Fabriken überlassen wir dem Leser selbst.

*) Bei seiner Versetzung in die größere Gemeinde Münchingen, behielt er den dortigen Vikar als Hülfsprediger bei sich, damit er seine Information auch hier fortsetzen und bei seinen 16 Zöglingen und 7 eigenen Kindern im Pfarramt nichts versäumen möchte.

Wenn von Pestalozzi und seiner Bedeutung für die Geschichte der Pädagogik die Rede ist, so wird mit Recht hervorgehoben, daß ihm nicht die Schule, sondern die Familie als das Centrum der Volkserziehung galt; daß sein Hauptbestreben dahin ging, „das Werk der Erziehung in seinen ersten Grundlagen wieder in die Hand der Mütter, in die Hand des Glaubens und der Liebe zu legen," und er seine Lebensaufgabe als gelöst betrachten wollte, wenn ihm dieses gelänge. Er wird als der Erste bezeichnet, der ein Buch für Mütter geschrieben, ein Buch, welches Niederer für das tiefste unter Pestalozzis litterarischen Werken erklärte.

Flattich trifft hier mit Pestalozzi aufs genaueste zusammen, oder vielmehr, er ist ihm darin, wie in manchen andern Stücken, vorangegangen. Unter seinen Schriften findet sich aus dem Jahre 1777 ein „Kurzer Entwurf, daß eine Mutter ihren Kindern den ersten Unterricht geben solle." Die Einleitung beginnt: „Ich habe mich in keine Specialia eingelassen, in was eine Mutter ihre Kinder unterrichten solle, und auf was für eine Art solcher Unterricht geschehen möchte, sondern ich habe bloß angezeigt, daß es geschehen solle und was für Hindernisse vorhanden, daß es nicht leichtlich geschehe; denn wenn man der Sache zweifelt, die man thun soll, so kann man sich in die Art, wie sie geschehen könnte, noch nicht einlassen" (II, S. 39). — Es ist sehr zu bedauern, daß Flattich nicht Muße gefunden hat, eine „Anweisung, wie eine Mutter ihre Kinder lehren soll", zu schreiben. Bei seinem durchgebildeten christlichen Charakter, bei seinem klaren Blicke und seiner praktischen Tüchtigkeit wäre er ohne Zweifel der rechte Mann gewesen, um auf einem Gebiete Bahn brechen und ein Neues schaffen zu helfen, das trotz Pestalozzis und seines Schülers Ramsauer „Buch der Mütter" und trotz der Bestrebungen der „Kleinkinderschulen" und der „Kindergärten" heute noch zu einem Teil fast wie ein Urwald und zum andern Teil wie eine Werkstatt der Experimental-Pädagogik erscheint.

In besonderem Maße wird Flattichs Lebensbild interessant und lehrreich, wenn man darauf achtet, wie an ihm die andere pädagogische Kardinal-Wahrheit anschaulich sich ausprägt: daß das Geheimnis jeder guten Erziehungsanstalt, also auch einer Schule, in der charakterhaften Persönlichkeit des Erziehers beruht, und in jeder Persönlichkeit wieder die Stelle, welche mit dem Herzen alles Lebens im Himmel und auf Erden in unmittelbare Verbindung treten kann, den geheimnisvollen Lebens-

mittelpunkt bildet. In diesem Sinne d. h. zur Veranschaulichung dieser Kardinalsätze der Erziehungslehre wolle der geneigte Leser die nachfolgenden Exempel aus Flattichs informatorischer Praxis und seine erläuternden Äußerungen dazu betrachten. Die „Praktikanten" freilich, die vor allem nach Methoden, Lehrgängen und pädagogischen „Kunststücken" fragen und meinen, man brauche an einen dürren Baum nur eine ziemliche Zahl Früchte anzubinden, so werde der „liebe Gott" ihn schon für einen „guten Baum" passieren lassen, werden wohl wiederum nichts oder nur Verkehrtes daraus lernen können.*) Wie sollten sie auch? Ist doch das, was hier gelehrt wird, eine alte Wahrheit, die jahrtausendelang verkündigt und seit 1800 Jahren von den Dächern gepredigt worden ist. Daß sie, wie jede andere Gottesoffenbarung, ein geoffenbartes Geheimnis d. i. geoffenbart und doch ein Geheimnis ist — davon haben die Praktikanten natürlich keine Ahnung; das ist für sie eine Hieroglyphenschrift: sie vernehmen deren keines, und die Rede ist ihnen verborgen und wissen nicht, was das gesagt ist. Und woher das? Sind sie etwa versteckte moderne Sadducäer, die an keinen Gott und keinen Geist glauben? Ei bewahre; es sind in der Regel in kirchenpolizeilicher Hinsicht ganz korrekte, unverdächtige Leute; unter Umständen glauben sie alles, was zu glauben ist, und nötigenfalls noch viel mehr. Aber seltsamerweise verwandeln sich in ihrer Gedankenwerkstatt die tiefsten Wahrheiten in

---

*) Wilberg, der bekannte „Meister am Rhein" — weiland Lehrer und Schulpfleger in Elberfeld — hatte einst an einem der größeren Knaben seiner Anstalt eine mutwillige rohe Büberei zu rügen. Beim Beginn des Unterrichts läßt er den Schuldigen vortreten. „Weißt du, was dir gebührt? — eine Strafe, deren ich selbst mich schäme. — Ziehe deine Jacke aus!" — Eiligst gehorcht der Junge. Der „Meister" nimmt mit ernstem Gesicht den Stock und mit demselben wehmütigen Ernst prügelt er — nicht den Buben, sondern — die Jacke nach Kräften durch. Aber noch ist nicht mancher Schlag gefallen, da fängt der Knabe an bitterlich zu weinen. Die ganze Klasse ist sichtlich tief ergriffen. Der Stock war nicht einem an die Haut und doch an vieler Gewissen gekommen. So that einmal „der Meister am Rhein." — — Ein „Praktikant" in der Nachbarschaft hört gelegentlich die wunderbare Schulgeschichte erzählen. Mit Freuden ergreift er die neue pädagogische Erfindung. Welch ein Fortschritt! Aller Verdruß mit störrigen Kindern, der Hader mit überzärtlichen Eltern, das Damoklesschwert des Strafgesetzes gegen Überschreitung des Züchtigungsrechtes ist fort und abgethan: all' Fehd' hat nun ein Ende! Er freut sich schon im voraus auf den eklatanten Erfolg der ersten Probe. Es dauert ihm fast zu lange, bis sich Gelegenheit dazu bietet. Endlich ist sie da. Mit Sorgfalt sucht er alles genau so auszuführen, wie es der „Meister" vorgemacht hatte, und mit derselben Gravität. Und siehe — mit schallendem, nicht enden wollendem Gelächter und Applaus wird die neue Erfindung von der ganzen Schule begrüßt. — So lernte einst ein Praktikant am Rhein von einem Meister.

lauter Gemeinplätze. Ihnen ist's ja wohlbekannt, daß über der Welt und der Menschheit ein gewisser unsichtbarer Geist, Namens „Gott", wohnt, — da ist also kein Geheimnis mehr. Die Familie ist ja freilich die Urkleinkinderschule, die jeder von Grund aus durchgemacht haben muß, bevor er in eine Großkinderschule aufgenommen werden kann. Der Lebensmittelpunkt einer Schule ist bekanntlich der Lehrer, wie die Uhrfeder das Bewegungscentrum des Uhrwerks; keine Schule ohne Lehrer — was kann klarer sein? u. s. w. — Doch lassen wir die pädagogischen Praktikanten und wenden wir uns zu unserm pädagogischen Original (Luk. 7, 35; Spr. 25, 2).

A. Von des Lehrers Persönlichkeit nach Gesinnung und Charakter, wie Flattich sie sich dachte und in seinem Maße darstellte.

1. Flattich war ohne Zweifel ein Meister in der Erziehung, aber er hielt sich selbst nicht für unfehlbar und ließ sich gern korrigieren. Das sei der erste Zug seines schönen Bildes, den wir anmerken. — Ein vornehmer Gönner in Stuttgart machte ihm einmal über seine Erziehungsweise starke Vorwürfe. Als derselbe mit seiner Strafpredigt zu Ende war, fragte ihn Flattich bloß: „Haben mir Ew. Gnaden nicht noch mehr zu sagen?" — „Nein", war die Antwort, worauf sich Flattich ehrerbietig empfahl und nach Hause ging. „Und du hast ihm gar kein Wort dagegen gesagt?" fragte ihn seine Frau, als er ihr den Vorfall mitgeteilt hatte. „Nein", erwiderte Flattich, „ich will vorher sehen und prüfen, ob der Herr nicht recht hat." Er war eben ein so eigentümlicher Mann, daß er mit dem gewöhnlichen Maßstabe nicht gemessen werden kann.

2. In der „Information nach der heiligen Schrift" (II, S. 207) schreibt Flattich über die rechte Lehrerpersönlichkeit:

„Christus nahm Knechtsgestalt an, war gleich wie ein anderer Mensch und an Gebärden als ein Mensch erfunden" (Phil. 2, 7). — Weil Christus das Heil der Menschen suchte, so erniedrigte er sich und nahm menschliche Natur und Gebärden an sich. Wer demnach junger Leute Nutzen suchen will, der muß sich nach dem Exempel Christi erniedrigen. Dieses ist die vornehmste Ursache, warum so wenige gern informieren und sich mit jungen Leuten einlassen mögen; indem man sich lieber höher hinaufschwingt, als daß man sich erniedrigt und herunter geht. Ferner, wer gemeiner Leute Pfarrer und junger Leute Lehrer werden will, der soll nach dem Exempel Christi gemeiner Leute und junger Leute Natur und Gebärden an sich nehmen. Wenn man

wissen will, was der Wohlanstand, wovon man so viel spricht, nach dem Exempel Christi sei: — so besteht er besonders darin, daß man die Gestalt und die Gebärden derjenigen an sich nimmt, deren Wohlfahrt man befördern will. Man darf sich also nicht verwundern, warum ein redlicher Pfarrer und ein redlicher Lehrmeister vielfach für abgeschmackt und für einen Pedanten gehalten wird; denn man kann sich nicht dem Hofe und zugleich den gemeinen Leuten und Kindern gleichstellen. Gleichwie Christus sich uns erträglich gemacht hat, so muß auch ein Lehrer sich jungen Leuten erträglich machen. Es ist aber ein großer Unterschied, ob man junge Leute in dem unterrichtet, was zum Weltglück gehört, oder in dem, was zu ihrer wahren Wohlfahrt dient; denn ein Lehrer im Tanzen, Fechten, Reiten ꝛc. richtet sich nicht nach dem Exempel Christi und wird deswegen auch für seine Mühe weit mehr belohnt. Ich habe daher auch bei mir selbst lange nicht gewußt, was doch die Ursache sei, daß ich dieses oder jenes mit weniger Demut, Sanftmut und Geduld informieren könnte als etwas anderes. — Es ist nicht genug, daß ein Lehrer geschickt ist, er muß auch die Kunst lernen, sich herunterzulassen zu denjenigen, welche er lehren soll, wie Paulus, der allen allerlei geworden ist.“ (Wo und wie mag sich diese Kunst wohl lernen lassen?)

Weiter heißt's in derselben Schrift (II, S. 199):

„Viele sagen: Wie sollte uns dieser weisen, was gut ist?“ (Ps. 4, 7.) „Als David in bedrängten Umständen andere lehren und ihnen weisen wollte, was gut sei, so hatten viele ihr Gespött über ihn und sagten: Wie sollte uns dieser weisen? Man findet auch unter jungen Leuten solche, welche ihren Lehrmeister mit verächtlichen Augen ansehen und gedenken, warum sie diesem gehorsam sein und von ihm lernen sollten. Wenn ein Lehrmeister von geringem Stande ist, wenn er kein sonderliches Vermögen hat, wenn er keine äußerliche Figur macht, wenn er die Gunst der Höheren nicht hat, so heißt es besonders von ihm: Was soll uns dieser weisen, weil Kirchen- und Schullehrer unter weltlichem Schutze stehen, so dürfen zwar manche mit Worten und Werken nicht ausbrechen; weil aber gleichwohl die Verachtung im Herzen steckt, so giebt es viele Gelegenheiten, da ein Lehrer solche Verachtung merken kann. Wer sich nun nicht kann verachten lassen, der läßt sich entweder nicht ins Lehren ein, oder er braucht Gewalt, daß man ihn fürchten muß. Ein redlicher Lehrer aber muß sich gefallen lassen, daß er auch von ungescheiten Buben verspottet wird, ja es kommen Zeiten, daß er mit David sagen muß: Ich muß sein wie ein Blinder, der nicht sieht, wie ein Tauber, der nicht hört, und wie ein Stummer, der keine

Widerrede in seinem Munde hat. Vornehme und Gewaltige mögen deswegen nicht lehren, sondern legen sich lieber aufs Befehlen. Zum Lehrstand taugen nur niedrige und demütige Leute."

Wie sehr es diesem Prediger pädagogischer Gerechtigkeit selbst ernst war in dem, was er predigte; und wie viel er daran setzen konnte, um zu erproben, von welcher Tragkraft und Tragweite die von ihm so dringlich empfohlenen Erziehungsmittel: Demut, Sanftmut, Gebet und Geduld seien, davon erzählt sein Biograph ein sonderliches Beispiel (I, S. 56). „Flattich war in jüngeren Jahren sehr zum Jähzorn geneigt. Versahen die Kinder etwas, so war er schnell bei der Hand, lieber sein „do han i jetzund" mit einigen kräftigen Schlägen zu unterstützen, als zurecht zu weisen und Gründe beizubringen. Es ging auch geschwinder und war fühlbarer. Aber sein Gewissen machte ihm oft Vorwürfe darüber, so daß er sich einmal vornahm, die Kinder gar nicht mehr zu schlagen, sondern nur mit Gebet, Sanftmut und Geduld zu ziehen. Freilich war dies das andere Äußerste und läßt sich nicht nachahmen. Was sich aber einmal der liebe Flattich so ernstlich vorgenommen, dabei blieb er auch. Den ersten und andern Tag ging das; denn die Buben dachten, er habe den Stecken nur vergessen, und hole die Schläge morgen nach. Als aber auch am dritten und vierten Tage der Stock ausblieb, da versuchten sie erst kleine und dann immer größere Bübereien, so daß Flattich zuletzt das Unterrichten ganz aufgeben mußte. Er gab aber seinen Vorsatz, nicht mehr zu schlagen, nicht auf, sondern blieb dabei, in Geduld und Gebet auszuharren. Und er, oder vielmehr der Herr hat über die Herzen dieser Knaben gesiegt. Er hat es einem Freunde des lieben Schubert, dem wir manche von diesen Zügen verdanken, mit nassen Augen erzählt: daß diese Knaben, die sich so schwer an ihm versündigten, es ihm mit Thränen, ja fußfällig abgebeten hätten. Ja, er glaubte, daß keiner von ihnen verloren gegangen sei." — (Wie bemerkt, nur als Charakterzug wird dies Exempel aufgeführt; der „Meister am Neckar" war zu bibelfest und lebenskundig, als daß er die äußere Zucht hätte verwerfen sollen. Weiter unten wird darüber sein Urteil folgen.)

3. „Hätte ich der Liebe nicht, so wäre ich nichts; — die Liebe sucht nicht das Ihre. 1. Kor. 13, 2. 5. — Weil ein Lehrmeister Liebe haben soll, die Liebe aber nicht das Ihre suchet, so soll er nicht gewinnsüchtig und nicht ehrgeizig sein, und nicht seine Bequemlichkeit und gute Tage suchen, sondern sich die Wohlfahrt der jungen Leute angelegen sein lassen. Wer sein weltliches

Glück machen will, der soll ein Stallmeister, oder ein Jägermeister und kein Schulmeister werden, denn von dem Unterricht der Pferde und Hunde genießt man bei der Welt mehr Ehre und mehr Einkommen, als von dem Unterricht der Jugend, besonders wenn man im Christentum und in den nötigen und nützlichen Dingen unterrichtet. Wer bei dem Informieren das Seine, nämlich weltliche Vorteile sucht, der legt sich darauf, daß er schöne und galante Sachen informieren kann, weil die Welt auf die Schönheit und Galanterie sieht" (II, S. 181).

„Wir wissen", — heißt es in der Biographie I, S. 67, — „daß Flattich wenig, oft gar keinen Nutzen von seinen Kostgängern hatte. Doch erzählt er irgendwo, daß ihm manchmal der Gedanke aufgestiegen sei, Ehre oder Nutzen zu suchen, aber er bekennt auch, daß dadurch sein Gemüt in Unordnung geraten sei. Er wurde, wenn er diese unordentlichen Gedanken passieren ließ, parteiisch unter seinen Zöglingen. Bald war er zu schüchtern, bald zu hitzig. Einst brachte ihm ein vornehmer Herr seinen Sohn und versicherte den Pfarrer seiner besonderen Gunst, aber Flattich entgegnete aufs entschiedenste, daß er keine Ausnahme machen könne. „Denn bald müßte ich fragen," sagte er, „ich thue Ihrem Sohne zu wenig, bald zu viel, ja ich müßte nur immer darauf bedacht sein, wie ich alles einrichten möge, daß ich eine Ehre aufhebe und wohl daran werde." — Manchmal stieg ihm auch der Gedanke auf: wenn er doch nur einmal lauter gute Kostgänger beisammen hätte! „Allein mein Wunsch ist nichts und wird auch nichts bleiben," sagt er. Er erklärt geradezu, daß lauter gute Zöglinge ihn hochmütig, lauter liederliche Subjekte aber niedergeschlagen und verdrossen machen würden. — — Er war der Mann auch für die, welche schwache Gaben und Leibesfehler haben. Weil fast niemand an solchen Freude hat, so wird ihnen wenig Liebe bewiesen. So werden sie gewöhnlich lieblos, mißtrauisch, eigensinnig und heimtückisch. Daher kommt wohl auch das Sprichwort: „Je krümmer, desto schlimmer." — „Als ich" — erzählt Flattich (II, S. 65) — „einst ein Subjekt von vornehmem Stande in seinem 17. Jahre bekommen, welcher nicht nur den Lastern sehr ergeben war, sondern auch seinen vorhergehenden Lehrmeistern grob begegnete, und ungeachtet sie allerlei Zwangsmittel gebraucht, er dennoch nichts gelernt, und vielmehr einen rechten Widerwillen gegen das Lernen gefaßt; so trug ich sechs Wochen lang seine Laster und Fehler mit einer überlegten Gelassenheit und suchte alles hervor, um selbige bei mir zu entschuldigen, damit ich die Liebe gegen ihn nicht verlieren möchte. Sodann stellte ich ihm in der Liebe und Höflichkeit vor, wie er durch seine Laster und Ungeschicklichkeiten sich selber schadete. Er ließ sich auch nach und nach überzeugen. Sobald er nun überzeugt war, so bekam er

eine Furcht gegen mich, und ungeachtet ich auch harte Mittel gebrauchte und mit solchen aufstieg, so unterstand er sich doch nicht, sich im geringsten zu widersetzen. Ich hatte zwar nicht sonderlich viel ausgerichtet, weil er im Lernen gar zu weit zurück war, und die bösen Gewohnheiten sich gar zu stark eingewurzelt hatten; doch ist er zu mehrerer Einsicht und Überlegung gekommen und mir erträglich geworden."

Sich im Werk der heiligen Liebe zu üben, war dieses Mannes ernstlicher Entschluß schon in den Studentenjahren gewesen, und darum eben hatte er den Informatordienst zu seinem besondern Lebensberuf erwählt. In demselben fand er immer neue Gelegenheit zu erkennen, „daß der Mensch fast ebensoviel von der Liebe als vom Brote lebe," und darum immer neue Mahnung, sich noch ernstlicher auf das Lieben zu legen. Eine sonderliche Veranlassung aber war diese. „Ein Kostgänger ging auf den Speicher, ohne es zu sagen. Flattich hatte auf einmal eine bange Ahnung, es könnte ein Unglück geschehen sein, und ging ihm nach. Ach, was sieht er? Der Unglückliche hat sich gehenkt. Flattich schnitt rasch den Strick ab; der Selbstmörder kam wieder zu sich. „Warum hat Er denn das gethan?" fragte Flattich. Der verstörte Jüngling sagte: „Sie sind schuld daran." — „Warum denn?" — „Weil Sie den Dettinger mehr lieben als mich." Da sagte der Pfarrer: „Er hat eine so große Freude an Vögeln. Liebt Er denn einen Distelfink nicht mehr als einen Dreckvogel? Er weiß recht gut, was für ein fleißiger, geordneter Mensch der Dettinger ist, dagegen Er ein höchst fauler, ungeordneter, so daß Er einem Dreckvogel ähnlicher ist, als einem Distelfink." Aber im Innern des Pfarrers hieß es: „Du mußt eben lernen, auch den Dreckvogel lieben." Er that's, und der Segen fehlte nicht." —

4. „Es ist umsonst, daß ihr früh aufstehet und hernach lange sitzet und esset euer Brot mit Sorgen, denn seinen Freunden giebt er's schlafend. Ps. 127, 2. — Es hat Gott die Ordnung gemacht, daß der Mensch durch Fleiß und Arbeit seine Nahrung bekommen soll. Wenn aber hieraus der Mensch den Schluß macht, je fleißiger man sei, desto mehr bekomme man, und wer recht fleißig sei, der bekomme recht viel, so betrügt er sich; denn der Geist Gottes sagt: „Es ist umsonst, daß ihr früh aufstehet rc." Nicht die Arbeit, sondern der Segen Gottes macht reich, denn seinen Freunden giebt er's schlafend. Gleichergestalt, wer geschickt und gelehrt werden will, der muß fleißig sein; aber der bloße Fleiß macht die Sache nicht aus. Es ist ein falscher Schluß: Je fleißiger der Lehrer sei, und je fleißiger die Lernenden seien, desto mehr komme heraus. Die Erfahrung hat die Bauern etwas anderes gelehrt. Denn ein Bauer weiß wohl, daß ein

Acker gedüngt und eingesäet werden muß; allein er schließt daraus nicht, je mehr man den Acker dünge und je mehr Samen man darauf streue, desto mehr gebe er Frucht; denn er sagt, man könne auch einen Acker zu viel düngen und zu viel besäen. Es ist ein Lehrer ein geplagter Mann, wenn er meint, es komme alles auf seinen Fleiß und auf seine Kunst an, und es könnten junge Leute nichts lernen, wenn er nicht beständig an ihnen sei und in sie hineinschwätze. Ein Bauer thut das Seine, und das übrige überläßt er Gott und seinem Segen. Es wäre zu wünschen, daß ein Lehrmeister in seinem Teil so viel wüßte, als ein Bauer in seinem Teil weiß, nämlich was und wie viel er zu thun habe, und was man sodann Gott und der Natur überlassen müsse. Es ist zu bedauern, daß man bei der Unterrichtung und Erziehung der Jugend weniger an den göttlichen Segen denkt, als wenn man einen Acker baut. — Ich habe schon oft wahrgenommen, wie leicht junge Leute etwas lernen, wenn ein Segen bei ihnen ist, und wie schwer es hingegen geht, wenn kein Segen bei ihnen ist."

Flattich hatte aus Schrift und Erfahrung gelernt, was der Segen Gottes auch in der Erziehung vermag, und was für ein eitel jämmerlich Ding es ist um einen Schulmann, der diesen Segen nicht erbeten kann. Er konnte es und vermöge dieses kündlich großen und doch so verborgenen und verkannten Unterrichts- und Erziehungsmittels hat er während seines halbhundertjährigen Informatorenlebens von seinem „Kämmerlein" aus herrliche Thaten gethan, die freilich in dem diesseitigen Buche seines Lebens nicht alle geschrieben werden konnten, weil nur der sie alle weiß, welcher ins Verborgene siehet. Der aber wird sie dereinst auch ans Licht bringen und vergelten öffentlich. Ein paar Exempel mögen doch hier stehen, zur Veranschaulichung, wie er dies privilegierte Erziehungsmittel christlicher Pädagogik ansah, gebrauchte, erprobte und — darin ruhete.

„Einst brachte ihm ein Oberamtmann einen Sohn zum Unterricht und zur Erziehung, sagte aber sogleich beim Eintritt, mit dem Schlingel sei nichts anzufangen; er habe schon alles mit ihm probiert, ihn zu bessern, jedoch fruchtlos. Nun fragte Flattich den Vater, was er denn schon mit ihm gemacht habe. Antwort: Er habe ihn schon unbarmherzig geschlagen, es habe aber nichts geholfen. — „Was weiter?" Er habe ihn schon tagelang eingesperrt, ebenfalls ohne Erfolg. — „Was mehr?" Er habe ihm nichts zu essen gegeben. Flattich fragte wieder, ob er sonst nichts mehr mit ihm versucht habe. Da riß dem Amtmann fast die Geduld, daß er sagte: Was man denn sonst noch thun könne? — „Ei," fragte

Flattich, „haben Sie denn nicht für Ihren Sohn gebetet?" Da antwortete der Vater fast ärgerlich: „Was kann man für einen solchen Kerl beten? Bei dem ist Hopfen und Malz verloren." — „Nun," erwiderte Flattich, „was Sie noch nicht für Ihren Sohn gethan haben, das will ich thun; ich will für ihn und mit ihm beten." Der Pfarrer hielt Wort, und mit dem Sohn wurde es besser" (I, S. 37).

„Ein Kostgänger hatte einmal insgeheim eine garstige Büberei begangen. Flattich konnte nicht hoffen, den Thäter durch eine Untersuchung herauszubringen. Während mancher Erzieher hier alle Strenge gebraucht hätte, den Schuldigen ans Licht zu ziehen, that Flattich, als beachte er die Sache gar nicht, informierte ruhig fort, betete aber desto ernstlicher, Gott wolle dem boshaften Thäter das Herz brechen, seine Bosheit zu bekennen. Was geschah? Nach einigen Tagen, als er eben das Zimmer verlassen wollte, zupfte ihn ein Kostgänger hinten am Rock und wünschte, allein mit ihm zu sprechen. Es geschah. Da gestand er unter vielen Thränen, daß er jene Büberei verübt habe, und bat um Verzeihung, die Flattich auch gern gewährte" (I, S. 61).

„Einst hatte er einen Zögling, der zwar sehr gute Gaben hatte, aber ihm viel Verdruß machte. Wie oft mag ihm Flattich seine Verkehrtheit vorgestellt und ihn dem Erzhirten der Seelen empfohlen haben! Aber wer nicht hören und merken will, muß fühlen. Das traf aber bei diesem Knaben erst nach längerer Zeit ein. Der Herzog lernte den jungen Menschen kennen und beförderte ihn. Es brach aber sein alter Leichtsinn wieder durch, so daß er sich so weit vergaß, über den Herzog zu schimpfen. Dieser ließ aber nicht mit sich spaßen. Er ließ ihn in die Festung Neuffen und nachher ins Zuchthaus in Ludwigsburg sperren. Flattich machte einmal einen Besuch im Zuchthause und sprach mit einigen Züchtlingen. Da stand plötzlich ein Mensch auf. „Sind Sie nicht der Pfarrer von Münchingen?" sagte er, und nun ging's an ein gründliches Bekennen, als Flattich nach seinem Namen gefragt hatte. „Ich bin Ihr ehemaliger ungehorsamer Kostgänger. Weil ich nicht gefolgt, so bin ich nun im Zuchthause. Ach verzeihen Sie mir doch, daß ich Sie so oft beleidigt habe. Ich danke Gott, daß ich an diesen Platz gekommen bin, denn wenn ich das Weltglück gefunden hätte, so wäre ich ein Kind des Teufels geworden. Aber jetzt hat mich Gott gedemütigt und zur Erkenntnis gebracht. Wenn ich heute sterbe, so weiß ich, daß ich ein Kind der Seligkeit bin." So sehr das Schicksal des ehemaligen Kostgängers Flattich schmerzte, so freute er sich doch über seine Umwandlung. Nicht lange nachher starb er im Zuchthause. Der Erzhirte hatte das verlorene Schäflein gefunden und heimgebracht" (I, S. 62).

„Wie hat doch der Mann seine Zöglinge auf dem Herzen getragen! Das wollte freilich einmal ein Weib aus dem Orte nicht glauben. Die Geschichte war die. Ein Kostgänger, ein verwegener Bursche, war zum Fenster hinaus gestiegen und hatte sich auf einen vorspringenden Balken gesetzt. Er fiel herab, verletzte sich aber nicht. Der Unfall wurde aber schnell im Orte bekannt und es lief alles zusammen. Einige Gemeindeglieder kamen sogar ins Haus und Wohnzimmer des Pfarrers. Es fielen verschiedene Reden; eine benachbarte Frau, die mit dem Pfarrhause besonders bekannt war, beschuldigte den Pfarrer sogar des Leichtsinns, weil er auf seine Kostgänger nicht genug acht habe. Flattich nahm den unbescheidenen, unverdienten Vorwurf mit vieler Sanftmut hin. Einige Tage später aber fiel das jüngste Kind der nämlichen Frau von einem Schemelchen herab und brach den Arm. Da jammerte die Mutter sehr. Flattich besuchte sie teilnehmend, konnte aber die Gelegenheit nicht vorübergehen lassen, sie an den ungerechten Vorwurf zu erinnern, den sie vor etlichen Tagen gemacht hatte. „Do han i do jetzund, ich empfehle meine Kinder und Kostgänger jeden Morgen Gott. Hat Sie das mit Ihrem Kinde heute auch gethan?" — (I, S. 63.)

5. „Der Teufel ist ein Mörder von Anfang, und ist nicht bestanden in der Wahrheit. Joh. 8, 44. — Es ist um den Mordgeist und um den Lügengeist etwas Gefährliches. Ein jeder Mensch kann an sich selbst erfahren, daß er von Natur den Mordgeist und Lügengeist in sich hat, und besonders erfährt solches auch ein Lehrer. Den Mordgeist erfährt man bei dem Informieren und bei der Zucht, wenn es nicht geht, wie man will, und wie man glaubt, daß es gehen könnte und sollte; denn da kommt man in einen Unwillen, man wird grimmig, man schlägt unbesonnen drein, man stößt einen jungen Menschen mit Ungestüm von sich, man fährt mit Scheltworten und andern harten Reden aus, ja, wenn es nicht auf verborgene Weise von Gott verhütet würde, wie manche Mordthaten würden von den Lehrern begangen! Und wenn auch schon die groben Ausbrüche in Worten und Thaten unterbleiben, so geschieht es doch leicht, daß man einem jungen Menschen feind wird und ihn haßt, wovon aber die Schrift sagt: „Wer seinen Bruder hasset, der ist ein Totschläger." Wenn ich es oft am wenigsten vermute, kann mich ein grammatischer Fehler, oder eine andere Ungeschicklichkeit, oder auch eine Unart, oder eine andere geringe Ursache aufbringen, daß ich im Herzen den Mordgeist fühle und sowohl die Verderbnis der menschlichen Natur als die List des „Feindes" erfahre. Es erregt sich aber der Mordgeist um desto mehr, wenn man Ehre bei Menschen aufheben und deswegen bei jungen Leuten

gern viel zuwege bringen möchte. — Der Lügengeist äußert sich bei dem Informieren, teils wenn man ihnen Dinge beibringt, die nicht wahr sind, teils wenn man falsche Mittel gebraucht, damit sie etwas lernen sollen, teils wenn man sie zum Ehrgeiz anführt ꝛc. Weil den Menschen von Jugend auf so viel Lügen und so viel Falsches beigebracht und eingeprägt wird, so ist kein Wunder, daß so viele Leute verkehrt denken und urteilen, indem die meisten so bleiben, wie sie aufwachsen. Diejenigen aber, welchen die Augen aufgehen, werden gern mißtrauisch und wollen fast niemand mehr glauben, weil sie erfahren haben, daß man sie in so vielen Stücken beredet und belogen hat. Es hat sich demnach ein Lehrer auch besonders vor dem Lügengeist zu hüten" (II, S. 216). (Sollte nicht auch das ein Dienst sein, der dem Vater der Lüge geleistet wird, wenn Lehrer in Kirche und Schule tiefe und große Wahrheiten mit möglichster Emphase im Munde führen, die weder in ihr gesamtes Denken, noch in ihr Thun eine durchgreifende Einwirkung ausgeübt haben und also in ihrem Munde nichts weiter als Gemeinplätze oder gar Phrasen sind, davon zu schweigen, wenn ihr Denken sich in bewußtem Widerspruch damit befindet? Ist nicht das erste Stück christlicher Waffenrüstung der Gürtel der Wahrheit, also subjektiv: Aufrichtigkeit und Wahrhaftigkeit? (Eph. 6, 14). Es ist ein wunderlich Ding in der Welt: die „Ketzer" werden nach Möglichkeit eingeengt, die „Schwätzer" aber dürfen sich ungehemmt ausbreiten und mit ihren Wassern das Land überschwemmen und die Seelen ersäufen.)

6. „Ein munteres, gelassenes Gemüt hilft sehr zum Informieren. Denn weil junge Leute munter sein sollten und auch meistens sind, so ist ihnen ein Lehrmeister von einem munteren und gelassenen Gemüt und Wesen angenehm, so daß sie mit Lust lernen. Daher Leute, welche kränklich oder sonst verdrießlich sind, oder welche keine Freude an jungen Leuten haben und sich zum Informieren zwingen müssen, zum Informieren nicht recht geschickt sind. Es muß also ein Lehrmeister seine Gesundheit wohl in acht nehmen, sich so viel möglich vor allem hüten, was ihm Verdruß machen kann, im Informieren selbst nicht alles genau nehmen, sich einer Munterkeit befleißigen, und wider seine Affekte kämpfen. Man ist zwar nicht einen Tag wie den andern, doch muß man sich nach Möglichkeit selbst zwingen und sich bestreben, einen Tag wie den andern zu sein. Denn wenn man sich bestrebt, so kommt man nicht gar zu weit ab" (II, S. 72).

7. „Man muß einen Unterschied machen zwischen dem Lernen und den Fortschritten. Das Lernen ist die Arbeit, die Gott befohlen, und die

Fortschritte sind der Segen, so nicht bei Menschen, sondern bei Gott steht. Da nun junge Leute nicht müßig gehen sollen, so muß man sie ernstlich zum Lernen anhalten. Hingegen mit Zanken, Schelten und Schlägen die Fortschritte erzwingen wollen, ist ebensoviel, als ob man Gott zwingen wollte. Wenn nun junge Leute lernen und gleichwohl keine merklichen Fortschritte haben, so muß man nicht ungeduldig werden. Vielmehr, weil sie eher Ursache hätten, ungeduldig und verdrießlich zu werden, weil sie bei ihrem Lernen keinen Fortgang spüren und mithin bei ihrer Last kein Vergnügen empfinden, so muß man ihnen zusprechen, und ihnen Hoffnung machen, daß es gelingen werde, wenn sie in ihrem Fleiße anhalten würden. — Weil es nun viele harte Köpfe und schüchterne Leute giebt, so ist die Geduld das Vornehmste an einem Lehrmeister, und wer solche nicht lernen will, soll auch keiner werden" (II, S. 46).

„Eine Freude an jungen Leuten und am Informieren haben, ist ein Haupt-Erfordernis an einem Lehrmeister. Man kann aber diese Freude leicht verlieren, wenn man sich in angenehme Kompagnien und andere Ergötzlichkeiten einläßt. Es ist daher gut, wenn man sich in andere Dinge nicht viel einläßt, welche einem die jungen Leute und das Informieren verleiden, und zwar muß ein jeglicher auf sich selbst acht haben und sehen, welche Dinge ihm solches Entleiden verursachen. Es kommen auch manchmal Perioden, da es einem entleidet, ohne daß man weiß, warum. Man muß aber zu solcher Zeit gleichwohl fortmachen, wie vorher, so wird auch der Mut wiederkommen, ohne daß man merket, wie. Je mehr man aber sich allerlei widrige Vorstellungen macht, desto mehr entleidet es" (II, S. 72).

8. „Ein Lehrer muß auch wissen, wie man das Lehren einrichten solle, damit er selbst dabei lerne. Denn man findet, daß viele Schulmänner zwanzig, dreißig und mehr Jahre informieren, und gleichwohl weder in den Sachen, so sie informieren, noch in der Methode zu informieren, noch in andern Dingen, so man dabei lernen kann, sonderlich weit kommen; — worüber man sich nicht verwundern darf, indem einige bloß fronen und froh sind, wenn ihre Informationsstunden vorbei sind, einige das Nachdenken nicht gelernt haben, einige um des Eigensinns willen immer auf einer Leier bleiben, einige durch ihre ökonomischen Geschäfte oder andere Dinge zu viel beunruhigt werden, einige nicht imstande sind, Beobachtungen und Schlüsse zu machen 2c.; — überhaupt: wenn man das Informieren bloß als ein Handwerk treibt, so giebt's kein Weiterkommen" (II, S. 70).

Mit der Persönlichkeit des Lehrers zusammenhängend, und doch davon zu unterscheiden, ist der Kredit, das Vertrauen, welches der Lehrer bei den Schülern und Eltern genießt. Es bildet den Übergang von den Erziehungskräften zu den Erziehungsmitteln, und ist um so wichtiger, als es die Existenz der Schule neben der Familie gleichsam erst moralisch legalisiert, und für das Gedeihen des dort ausgestreuten Samens die Fundamental-Bedingung, die rechte Luft, das rechte Klima schafft. Darüber sagt Flattich wahr und treffend:

9. „Es ist an jungen Leuten etwas Gutes, daß sie gern glauben, und zwar vornehmlich ihren Eltern und Lehrmeistern, so daß sie das, was sie von ihren Eltern und Lehrmeistern hören, als einen starken Beweis anführen. Es kann sich dieses ein Lehrmeister recht zu nutz machen, indem er dadurch jungen Leuten viele Wahrheiten und viel Gutes leicht beibringen kann. Dahingegen, wenn einem die jungen Leute nicht glauben, es viele Zeit und Mühe kostet, bis sie nur aufmerksam sind, und man mit vieler Beschwerlichkeit die Hindernisse forträumen muß, die sie wider die Wahrheit und das Gute machen. Die Leichtgläubigkeit ist auch dazu gut, daß man junge Leute leicht im Gehorsam erhalten kann. Es muß demnach ein Lehrmeister sich angelegen sein lassen, daß er solchen Glauben von jungen Leuten bekommt und erhält; welches geschieht, wenn er gegen sie sich gescheit, tugendsam, gerecht und redlich bezeugt, und besonders, wenn er nicht lügt, und wenn das, was er ihnen sagt, wahr und gut ist“ (II, S. 76).

10. „Die Eltern können einem Lehrmeister zu einer Erleichterung, aber auch zu einem Hindernis und einer Beschwerlichkeit werden. Wenn Eltern ihre Kinder wohl ziehen, auf das Lernen und eine Ordnung dringen, die Maximen des Lehrmeisters billigen, den Respekt und Gehorsam gegen ihn ernstlich einschärfen und sich selbst auch billig gegen ihn beweisen, so wird der Lehrmeister erleichtert. Wenn aber Eltern sich keine Zucht angelegen sein lassen, wenn sie die Maximen und Einrichtungen des Lehrers verachten und verwerfen, wenn sie ihren Kindern gegen ihn eine Verachtung beibringen und ihn selbst verächtlich behandeln, wenn sie das Gegenteil von dem befehlen, was der Lehrmeister befohlen, so sind sie ihm zu großer Beschwerlichkeit und Hindernis. Ja ein Lehrer hat oft von den Eltern mehr Beschwerlichkeit und Verdruß, als von den Kindern selbst. Will er an jungen Leuten etwas Gutes ausrichten, so muß er sich oft mehr darauf besinnen, wie er sich gegen die Eltern, als gegen ihre Kinder verhalten wolle; ja man muß sich um der Wohlfahrt junger Leute willen recht Mühe geben, wie man sich bei den Eltern in guten Kredit setzen wolle.

Absonderlich können einem die Mütter wegen ihres Verzärtelns und Nebendingen, so sie prätendieren, vieles zu schaffen machen."

„Es muß aber ein Lehrmeister nicht meinen, als ob die Eltern ihm gar nichts einwenden dürfen, denn Kinder sind der Eltern Eigentum, woran ihnen viel gelegen. Denn wenn die Kinder nichts lernen oder übel geraten, so fallen sie den Eltern heim, und sie haben nichts als Herzeleid, Schande und Schaden. Von dem Lehrmeister kommen sie weg, und wenn sie nicht gut thun, so hat er weiter keinen Schaden, als üble Nachreden. Es ist demnach ein Lehrmeister verbunden, auf der Eltern Begehren ihnen Rede und Antwort zu geben, warum er etwas so und nichts anders mache. — Er muß auch überlegen, ob dasjenige, was sie auszusetzen haben, gültig oder ungültig sei. Ist es gültig, so soll er es verbessern; ist es ungültig, so muß er sie mit Höflichkeit und Bescheidenheit eines Bessern belehren. Ein Lehrmeister muß nicht eigensinnig sein. Denn die Weisheit läßt ihr sagen."

B. Winke und Ratschläge hinsichtlich besonderer Fragen der Erziehung und des Unterrichts, und Bemerkungen über Schuleinrichtungen und den Schulzustand.*)

1. Eine sonderliche Kur. „Eines Tages trat Flattich unerwartet ins Zimmer. Die Knaben saßen um den Tisch herum und waren ganz bestürzt. „Was giebt's? Ach, ich seh' es schon. Was ist Trumpf? Heraus damit, ihr habt Karten gespielt." Die Knaben bekannten. „Nun her mit den Karten," sagte Flattich, setzte sich an den Tisch, mischte und teilte jedem einige Karten aus. Die Knaben sahen sich verwundert an; der Pfarrer fängt an zu spielen, und spielt fort, als ob er nicht aufhören könnte. Stunde um Stunde vergeht, die Nacht bricht an, der Pfarrer hört nicht auf. Die Knaben werden schläfrig, aber Flattich zwingt sie zur Munterkeit und zum Spiel. So nötigt er die Widerstrebenden, in welchen Staunen, Scham, böses Gewissen, Müdigkeit und Schläfrigkeit zusammen-

---

*) Unter den gesonderten Rubriken: Erziehung — Unterricht — Schuleinrichtung und Schulstand —, hatten wir uns eine ziemliche Reihe Flattich'scher Erfahrungen und Bemerkungen ausgewählt und zusammengestellt. Der knappe Raum gebietet aber, nochmals auszuwählen: so ist das nun Folgende als ein dürftiger Rest übriggeblieben. — Es wäre eine zwar nicht leichte, aber schöne und lohnende Arbeit, wenn ein Lehrer in „Flattichs Leben und Schriften" sich so heimisch machte, daß er eine geordnete Erziehungs- und Unterrichtslehre nach Flattich'schen Grundsätzen daraus zusammenstellen könnte. Versteht sich — nur zu seinem Bedarf; schon der Segen während der Arbeit würde die Mühe reichlich lohnen.

wirkten, ihnen das Spiel zu entleiden. Sie müssen aber ausharren bis an den lichten Morgen. Jetzt waren ihre Herzen mürbe, um die herzlichen Ermahnungen ihres Erziehers anzunehmen. Keiner dieser Knaben hat je wieder eine Karte angerührt."

2. Büberei und Sünden — kindisch und sündlich. „Eltern und Lehrmeister müssen bei jungen Leuten einen Unterschied machen zwischen dem, was in zunehmenden Jahren von selbst wegfällt, und dem, was bleibt und mit den Jahren wächst. Schnellen, Ballwerfen, Schlittenfahren u. dgl. hört mit zunehmenden Jahren von selbst auf; hingegen Müßiggang, Saufen, Stehlen, Kalumnieren nimmt mit den Jahren zu. Was nun künftig von selbst wegfällt, hat man nicht sonderlich zu achten. Was aber bleibt und wächst, das hat man zu überlegen, ob man es gestatten dürfe oder nicht. Wer diesen Unterschied nicht erwäget, der kann manches für groß ansehen, was gering ist, und manches für gering, was wichtig ist. Ja man kann sich öfters viele Mühe geben, wo es unnötig ist, und vieles unterlassen, woraus in Zukunft ein großer Schaden entsteht. Man hat nämlich bei jungen Leuten vornehmlich auf das Zukünftige zu sehen, — wie man einen jungen Baum pflanzt, nicht daß er zur gegenwärtigen Zeit eine Figur machen, sondern daß er in Zukunft viele Früchte tragen solle. — — Man will öfters von jungen Leuten haben, sie sollen nicht kindisch und bübisch sein, sondern wie die Männer sich beweisen und eine gesetzte Lebensart haben. Wer will aber von einem Kalbe fordern, daß es nicht springe? Man kann zwar bald machen, daß einem Kalbe das Springen vergeht, indem man es nur kreuzlahm zu schlagen braucht. Allein man wird wenig davon haben. Wenn die Jungen wären wie die Alten, so hätten sie der Alten Aufsicht und Anführung nicht nötig. Paulus sagt: Da ich ein Kind war, that ich wie ein Kind und hatte kindische Anschläge, da ich aber ein Mann war, legte ich ab, was kindisch war. Man muß sich demnach auch Bübereien gefallen lassen, und zwischen diesen und zwischen Sünden einen großen Unterschied machen. Man ahndet heutzutage meistenteils die Bübereien mehr als die Sünden. Da man die Ambition so hoch treibt, so will man den Buben die Unarten vor der Zeit abthun. Da sollen Buben keine Buben, sondern Herren, und Mädchen keine Mädchen, sondern Jungfern sein, damit die Eltern mit ihnen prangen können. Daß junge Leute zu gewissen Zwecken, besonders in Gegenwart älterer und höherer Personen, eingezogen sein sollen, hat seine Richtigkeit. Daß sie aber unähnliche Qualitäten besitzen sollen, ist dem Laufe der Natur nicht gemäß. Es kann manches bei jungen Leuten schön in die Augen fallen, welches üble Folgen hat" (II, S. 111).

3. Gehorsam. — Strafen. „Nehmet auf euch mein Joch und lernet von mir. Matth. 11, 29. Christus verbindet hier den Gehorsam und das Lernen miteinander, und zwar so, daß er den Gehorsam voran, und auf diesen das Lernen setzt. Nämlich zuerst will er, daß man sich ihm unterwerfen und sein Joch auf sich nehmen soll, und wenn man sich zu diesem bequemt habe, so soll man Achtung geben und Fleiß anwenden, daß man etwas Gutes und Nützliches von ihm lerne. Ebenso muß auch bei jungen Leuten der Gehorsam und das Lernen miteinander verbunden werden. Der Gehorsam ohne den Fleiß besteht nicht lang, denn wenn junge Leute müßig sind und nichts zu thun haben, so treiben sie allerlei Mutwillen und werden eigensinnig und ungehorsam. Daher wenn man gehorsame Kinder haben will, so muß man ihnen etwas zu thun geben. Das Lernen ohne Gehorsam geht nicht wohl von statten, wenn es auch gleich eine Zeitlang einen noch so guten Schein haben sollte; denn die Erfahrung lehrt vielfältig, wenn man bei jungen Leuten bloß aufs Lernen und auf keinen Gehorsam sieht, was für üble Folgen entstehen: teils, daß im Lernen nichts herauskommt, und teils, daß sie böse und schädliche Leute werden. Weil nun mit dem Lernen der Gehorsam verbunden sein soll, so ist billig, daß einem Lehrmeister über Lernende eine Gewalt gegeben werde, daß sie ihn fürchten und ihm gehorsam sind. Ich habe schon selbst erfahren, daß man junge Leute oft bloß deswegen nicht lehren kann, weil sie ungehorsam und keines Gehorsams gewohnt sind, weshalb ich es nicht sonderlich achte, wenn ein junger Mensch im Lernen nicht viel zu mir bringt, wenn er nur gehorsam ist. Denn wenn der Gehorsam vorangeht, so gehet auch das Lernen desto besser, und bei dem Gehorsam kommt im Lernen doch wenigstens etwas heraus" (II, S. 169). — „Es ist auch bei manchen jungen Leuten nötig, Ruten und Stecken oder andere Strafen zu gebrauchen, wie solches nicht nur die Erfahrung, sondern auch die Schrift beweist. Es ist aber eine Kunst, solche Mittel bei den rechten Subjekten zu rechter Zeit auf gehörige Art mit der dazu erforderlichen Gemütsverfassung anzuwenden. Diese Kunst habe ich nicht gelernt und deswegen fast allemal, so oft ich dergleichen Mittel gebrauchte, mehr Schaden als Nutzen angerichtet. Warum ich mich aber auf diese Kunst nicht legte, geschah deshalb, weil ich meistens solche Kostgänger bekam, an welche solche Mittel vorhin probiert worden und nicht angeschlagen hatten. Weswegen ich es auf eine andere Art zu versuchen mir vornahm. Ich halte aber dafür, daß viele hierinnen zu viel und ich hingegen zu wenig thue. Weil ich ein hitziges Temperament hatte, war ich schüchtern, mich auf diese Kunst zu legen, als wozu hauptsächlich ein gesetztes Gemüt erfordert wird" (I, S. 57).

4. Ein methodischer Umweg. „In Tübingen informierte ich" — erzählt Flattich irgendwo — „den Sohn eines Doktors. Ich sah, daß dieser Nachdenken hatte, warf alle Sprachen weg und fing das Rechnen mit ihm an, daß er mir im Kopfe zwei- bis dreifache Zahlen multiplizieren mußte. Ich ließ auch Studenten bei, die mit ihm „Mühleziehen" und „Dame" spielten. Sein Vater sagte nach sechs Wochen, das leide er nicht. Ich antwortete, wenn ich ihn informieren sollte, müßte er mir Freiheit lassen. Ich machte fort, führte ihn in die Mathematik. Nach verflossenem halben Jahr ging ich in die Studien mit ihm hinein. Da lernte er dann leicht. Sein Vater sah es und sagte, wenn andere Studenten ihn fragten, wie sie ihre Studien anzugreifen hätten, sie sollten nur mich fragen" (I, S. 9).

5. Erst Anschauung — dann Begriff. „Die Information kann auf zweierlei Art geschehen, nämlich durch Zeigen und durch Lehren. Das Zeigen geschieht, wenn man einem etwas vormacht, oder einen auf Exempel führt; mithin betrifft das Zeigen einzelne Fälle. Das letztere aber geschieht in Beziehung auf allgemeine Dinge. — Bei jungen Leuten muß man mit dem Zeigen anfangen, indem sie zu dem Lehren nicht fähig sind. — Man muß daher einem Anfänger gar keine Regeln geben, sondern alles durch Exempel laufen lassen, wie unten weiter wird ausgeführt werden" (II, S. 58). — „Es ist wunderbar, wie ein kleines Kind zum Gebrauche des Verstandes kommt. Anfänglich thut es nichts als essen und trinken. Weil aber Gott den Menschen und absonderlich den Müttern eine Liebe gegen kleine Kinder eingepflanzt hat, so macht man allerlei mit ihnen, wodurch sie zur Aufmerksamkeit gebracht werden. Durch die Aufmerksamkeit wird der Verstand rege gemacht, welcher sich an sinnlichen Sachen je länger je mehr äußert. Wenn sie den Verstand an sinnlichen Sachen einige Jahre gebraucht haben, so lernen sie solche Sachen miteinander vergleichen und merken die Ähnlichkeit derselben, daß sie allgemeine Begriffe fassen. Vermittels der allgemeinen Begriffe lernen sie endlich Schlüsse machen. Es ist demnach der Mensch anfänglich bloß sinnlich, hernach verbindet er mit den Sinnen den Verstand, und endlich lernt er auch den Verstand allein gebrauchen. Da nun die Natur diesen Weg an die Hand giebt, so ist solcher wichtig. Wenn also ein junger Mensch etwas Neues lernen soll, so muß man nicht sogleich bei dem Höchsten, nämlich dem Allgemeinen anfangen, sondern man muß zuerst die Sachen sinnlich vorstellen, dann die einzelnen Sachen, welche er wohl gefaßt, in eine Vergleichung bringen und durch solche Vergleichung erst das generale begreiflich machen" (II, S. 84).

6. Jedes Wort Gottes hat tiefen Sinn — suche den nächsten. „Wenn man an einer Sache mit bloßem Auge viel wahrnehmen und unterscheiden kann, so läßt sich noch viel mehr daran wahrnehmen, wenn man sie mit einem Vergrößerungsglas betrachtet. Nimmt man wieder ein besseres Vergrößerungsglas, so siehet man noch mehr davon. Kann man nun das Geringste in der Natur nicht ganz ausforschen und auslernen, wie viel weniger kann man einen Spruch (der heiligen Schrift) erschöpfen oder ganz verstehen! Weil nun die Wahrheit einen unerschöpflichen Sinn hat, so muß man zuerst nur den nächsten Sinn eines Spruches nach dem allgemeinen Verstand aufsuchen. Hat man den nächsten und deutlichen Begriff davon, so kann man erst weiter gehen, daß man eine tiefere Einsicht davon bekommt" (II, S. 34.)

7. Anschaulich lehren, nicht abstrakt docieren und noch weniger Abstrakta maschinenmäßig auswendiglernen lassen. „Der Herr sprach zu Jonas: dich jammert des Kürbis, und mich sollte nicht jammern Ninive, der großen Stadt? Jonas 4, 10. Es ist merkwürdig, daß Jonas ein Prophet und erleuchteter Mann war und gleichwohl an einer sinnlichen Sache von Gott belehrt und überzeugt werden mußte. Man möchte gedenken, der Prophet Jonas sollte durch keine gemeinen, sondern durch tiefe Wahrheiten überführt werden, daß Gott der Stadt Ninive auf ihre Buße mit Recht geschont habe. Allein Gott läßt dem Jonas den Kürbis, welchen er ihm zum Vergnügen wachsen ließ, verderben. Da ihm nun dieses Verderben großen Verdruß erweckte, so sollte er daran lernen: wie ihn der Kürbis jammere, also jammere Gott noch viel mehr der großen Stadt Ninive. Man hat hierbei zu merken: wenn ein Prophet auf eine so sinnliche und einfältige Art unterrichtet worden ist, daß man noch viel mehr bei dem Unterricht der jungen Leute einer sinnlichen und leichten Art sich befleißigen solle. Man ist jungen Leuten gewöhnlich zu abstrakt und zu hoch, daß sie es nicht verstehen und fassen. Daher kommt es, daß man sie so viel auswendig lernen läßt, indem man nicht weiß, wie man ihnen eine Sache auf eine andere Art beibringen solle; und zwar gedenkt man bei diesem Auswendiglernen, es sei doch solches eine Beschäftigung für junge Leute, daß sie nicht müßig sein können, und wenn sie zu mehr Verstand kommen, daß sie es alsdann verstehen, so hätten sie den Nutzen davon, daß sie es dann nicht erst ins Gedächtnis bringen müßten. Nun kann man zwar dies nicht ganz verwerfen; dennoch aber mag es nicht die beste Methode sein, weil in der Bibel nicht vorkommt, daß man seine Kinder maschinenmäßig aus-

wendig lernen lassen solle. Denn ein anderes ist es, den Kindern das göttliche Gesetz einschärfen, und ein anderes, es nur von ihnen auswendig lernen lassen" (II, S. 201).

8. Der deutsche Sprachunterricht (Schriftsprache — Dialekt). „Es kommt sehr viel darauf an, daß junge Leute in der Muttersprache recht geübt werden. Denn in solcher bringt man ihnen bei, was sie lernen sollen. Wenn sie nun solche nicht verstehen, so können sie auch dasjenige nicht verstehen, was man ihnen sagt. Daher auch manche junge Leute, die einen guten Verstand haben, für dumm angesehen werden, bloß deswegen, weil sie nicht besser (hoch-) deutsch können. Mancher Lehrer ist deswegen jungen Leuten oft unverständlich, weil er zu gut deutsch spricht, daher man sich auch der Sprache der jungen Leute anbequemen muß. Denn ein Stammelnder versteht einen Stammelnden besser (balbus balbum rectius intelligit). Die Muttersprache macht einem Lehrmeister viel mehr zu schaffen, als man sich gewöhnlich vorstellt, absonderlich wenn junge Leute keinen rechten Umgang haben. — Denn ein anderes ist Küchendeutsch, ein anderes gut deutsch verstehen" (II, S. 85).

9. Die allgemeine Schulpflichtigkeit. „Da ich einmal" — erzählt Flattich — „als Pfarrer in Metterzimmern nach Stuttgart zu dem damaligen Herrn Direktor des Konsistoriums Schäfer kam, und er mich fragte, wie meine (Gemeinde-) Schule beschaffen sei, und ich ihm antwortete: eben mittelmäßig, weil diese Kinder im Sommer nicht viel in die Schule kommen, indem sie teils arbeiten, teils die Kinder verwahren müssen; so sagte er zu mir: ich solle genauer über die vom Konsistorium vorgeschriebene Schulordnung halten; worauf ich sagte: ich wolle es thun, wenn er mir jährlich 300 Gld. dazu gebe. Denn im Waisenhause könne man Schulordnung machen und halten, weil die Waisenkinder ernährt und gekleidet werden. Wenn er mir also jährlich 300 Gld. zur Erhaltung der armen Kinder in Metterzimmern gebe, so könne man auch in der Schule zu Metterzimmern eine Ordnung machen und halten. Hierauf sagte der Herr Direktor: man gebe vom Konsistorium zwar Gesetze aufs Land, aber ein ehrlicher Pfarrer müsse überlegen, was ausführbar sei!" — (II, S. 39). (Vgl. das echt Flattich'sche Gespräch mit dem Herrn von Herling über denselben Gegenstand II, S. 34—36.)

10. Monitoren. „Es ist zwar die Sonne das Hauptlicht, wodurch unsere Erde beleuchtet wird; es scheint aber auch die Sonne auf den Mond, wodurch er nicht nur beleuchtet wird, sondern auch unsern Erdboden durch das Zurückwerfen der Strahlen beleuchtet. Wenn man demnach mehrere junge Leute zu informieren hat, so muß man eine solche

Einrichtung treffen, daß einer vom andern lernt. Es wäre uns des Nachts, wenn die Sonne unter dem Horizont ist, manchmal gefehlt, wenn uns der Mond nicht schiene. Ebenso, wenn der Lehrmeister nicht zur Hand ist, so ist es eine gute Sache, wenn einer von dem andern lernen kann. — Es kann auch öfters ein junger Mensch dem andern etwas besser zeigen, als der Lehrmeister. — Es muntert auch einer den andern auf; wie denn mancher bloß um seiner Kameraden willen dies oder jenes lernt und fleißig ist, indem er nicht der Schlechteste sein will oder auch denkt, wenn andere es lernen, so könne und wolle er's auch lernen" (II, S. 86).

11. Die gemeine deutsche Schule. „Wenn ein junger Mensch eine gewisse Sache lernen soll, so muß man überlegen, ob er in all demjenigen auch geübt sei, so erfordert wird, wenn er eine solche Sach erlernen soll. — Als eine hohe Standesperson mich ersuchte, deren Söhnlein in Kost und Information anzunehmen, und ich bei der Prüfung merkte, daß er im Lesen und Schreiben noch schwach war, so sagte ich, er tauge nicht in mein Haus, bis er etwa noch ein Jahr älter und geübter wäre. Da ich nun gefragt wurde, ob man inzwischen einen Magister zum Hauslehrer annehmen sollte, so gab ich zur Antwort: die wenigsten hätten das Informieren und besonders in geringen Dingen gelernt, und den meisten Magistris sei es nicht um das Informieren zu thun, wenn sie auch gleich eine Hauslehrerstelle annehmen, sondern sie hätten gemeiniglich andere Absichten dabei. Da ich nun ferner gefragt wurde, ob man ihn in die lateinische Schule schicken sollte, so riet ich: weil die deutschen Schulmeister in Fleiß und Geduld, einen lesen und schreiben zu lehren, am besten geübt seien, so halte ich für das ratsamste, daß man einen deutschen Schulmeister nehme, und zwar so, daß der Junker in die deutsche Schule gehe und der Schulmeister täglich eine bis zwei Stunden in das Haus komme und privatim ihn unterrichte.*) Ich verwunderte mich, daß dieser vornehme Mann meinem Rate folgte; indem sonst selbst geringere Leute mit ihren Kindern hoch hinaus wollen, und sich schämen, einem Schulmeister gute Worte zu geben. Es hat auch der Junker dabei mehr profitiert, als er bei mir profitiert

---

*) Damals mußten wohl die „vornehmen" deutschen Schulen, die heutzutage als „Vorbereitungsklassen" für Gymnasien, Real- und höhere Töchterschulen oder als Privatschulen so beliebt und patentiert sind, noch nicht erfunden sein. Wie möchte der alte „Meister am Neckar", der auch seine pädagogischen Grundsätze nach der heiligen Schrift normierte und lebenslang Gott dankte, daß er in der Jugend die geringen Leute „ästimieren" gelernt hatte, jetzt einer hohen Standesperson in der fraglichen Angelegenheit raten?

haben würde. — Nachgehends da er zu mir kam, durfte ich mich bei dem Deutschen nicht lange aufhalten, und der ungehinderte und gute Fortgang im Lateinischen machte ihm hernach desto mehr Lust" (II, S. 122).

12. Warum hat der Schulstand wenig Ehre, Dank und Lohn? „Wenn junge Leute etwas lernen und geraten, so wird der Lehrmeister für einen gescheiten und ehrlichen Mann gehalten, wenn aber dies nicht ist, so werden ihm viele Fehler beigemessen, und er wird für liederlich angesehen. Da es nun nicht in des Lehrmeisters Macht steht, daß ihm junge Leute geraten, so muß er sich gefallen lassen, durch gute und böse Gerüchte zu laufen. Die guten sollen ihn aufmuntern, und die bösen Gerüchte sollen ihm teils zur Demütigung, teils auch dazu dienen, daß er nicht bloß Menschen gefällig wird, sondern was er thut, daß er es um Gottes und des Gewissens willen thue. Wenn ein Lehrmeister nur sucht, Ehre bei den Menschen aufzuheben, so wird es ihm gewiß bald entleiden, indem er mehr üble als gute Nachreden hört, und mehr Undank als Dank erlangt. Man muß zufrieden sein, wenn man unter zehn einen einzigen dankbaren Samariter bekommt. Es sind auch die meisten Eltern so geartet, daß sie es bloß ihrer Kinder Gaben zuschreiben, wenn solche etwas lernen. Wenn sie aber nichts oder nicht viel lernen, so muß die Schuld auf dem Lehrmeister liegen. Daher ist es kein Wunder, wenn mancher das Informieren fürchtet, wenn er auch schon die gehörige Fähigkeit dazu hat, oder daß auch mancher bloß um des Geldes willen informiert." — „Je heilloser das Geschäft ist, desto weniger steht man in die Länge dabei aus; daher kommt es auch, daß man solche Geschäfte so hoch belohnt. Z. Ex.: Ein Drescher, der ein nützliches Geschäft hat, bekommt des Tages nur sechs Kreuzer. Was hat hingegen ein Komödiant für einen hohen Lohn! Da mir ein gewisser Herr erzählte, daß ein Komödiant noch einmal so viel Besoldung bekomme, als er, so sagte ich zu ihm: die Besoldung eines Komödianten sollte noch größer sein; denn weil es z. B. bei einem Schieferdecker todesgefährlich sei, so müsse man ihm seine Mühe teuer bezahlen. Bei einem Komödianten aber sei es nicht nur todes- sondern höllengefährlich. Dem könne man also nicht genug Lohn geben; was man ihm gebe, sei noch zu wenig" (II, S. 89. – 181. — 38). Mark. 8, 36. 37; 1. Tim. 6, 6—16.

IV.

Das ist der Versuch eines Lebensbildes des lieben, teuren Flattich. Haben die Lehrer daraus den Mann noch nicht lieben gelernt, so ist es unsere Schuld, so haben wir sein Porträt nicht getroffen: der Mann selbst ist gewiß der Liebe und der ernstesten Beachtung wert. Auch sei es dem Urteil des Lehrers anheimgegeben, ob er die Überschrift „ein pädagogisches Original" gerechtfertigt finden will oder nicht. Wir an unserm Teil haben übrigens noch einen besondern, nicht genannten Grund für diese Bezeichnung, und würden, selbst wenn uns nichts weiter als dieses von ihm bekannt wäre, dem unscheinbaren, wenig gekannten „Meister am Neckar" vor allen deutschen Pädagogen unbedenklich den Titel „Original", in der höchsten und edelsten d. i. in der christlichen Bedeutung des Wortes, zuerkennen. Zur genauen Darlegung und Begründung fehlt hier der Raum; wir müssen uns auf einen nackten Ausspruch unseres Gedankens beschränken: Flattich sehnte sich und suchte nach einer biblischen Pädagogik. — —

In Ansehung des Unterrichts und der Erziehung nämlich — so glauben und hoffen wir mit Zuversicht — wird in dem Reiche unseres Herrn Jesu Christi die biblische Pädagogik das letzte Wort behalten.

Ein alter und ein neuer rheinischer Schulmann und Reformprediger.*)

(Aus dem Evang. Schulblatt 1864 und 1865.)

I. Adolf Clarenbach.

Da, wo der Rhein aus den ihn begleitenden romantischen Bergen heraus- und in die, links schnell sich erweiternde Ebene hineintritt, — beim Siebengebirge, in der Nähe der Musenstadt Bonn — beginnt auf dem rechten Ufer von der Sieg bis zur Ruhr das Gebiet des ehemaligen Herzogtums Berg. Diese, jetzt zur preußischen Rheinprovinz gehörende Landschaft, das „bergische Land" genannt, zählt bekanntlich zu den eigentümlichsten Strichen unseres vielgestaltigen deutschen Vaterlandes. Die

---

*) Die Überschrift könnte auch heißen: „Blicke in das kirchliche Leben vom Standpunkte der Schule." Wir bemerken dies, um anzudeuten, wie die nachstehenden Mitteilungen gemeint sind, und mit welchem Rechte dieselben in einem Schulblatte stehen können. Nach unserer Meinung ist nicht bloß rätlich, sondern dringend nötig, daß die Schulmänner aller Gegenden das kirchliche Leben scharf darauf ansehen, ob auf seinem Boden und in seinem Klima die christliche Schule in der That das finde, was sie dort zu finden wünschen muß und zu suchen das Recht hat. Mag das Ziel der Schulgeschichte „die freie Schulgenossenschaft auf dem Boden der Kirche" sein oder irgend eine andere Verfassungsform, — in allen Fällen, sofern anders die Schule eine christliche und mit der Kirche verbunden bleiben will, wird die Schulentwicklung mächtig einwirken, sei es fördernd oder hemmend, einwirken nicht bloß durch ihre Lehrweise, sondern auch durch Verfassung und Kultus, vor allem aber durch den Geist, der in diesen Formen waltet, durch die frei wirkenden Mächte und durch die guten oder schlimmen wirklichen Zustände des kirchlichen Lebens. —

Offenbar hat unsere pädagogische Litteratur in diesem Betracht eine große Lücke gelassen. Mit allgemeinen Redensarten und Machtsprüchen, seien es traditionelle oder neu erfundene, läßt sie sich platterdings nicht ausfüllen. Hier gilt es erst beobachten und untersuchen — in Vergangenheit und Gegenwart — im Norden und im Süden — in der evangelischen und in der katholischen Kirche u. s. w.: erst durch Erforschung des Einzelnen wird der Blick ins Allgemeine sich hinlänglich klären.

Natur bietet zwar nichts Großartiges dar, überhaupt keine Gestalten und Gebilde, die einzigartig heißen dürften; doch macht das von vielen klaren Bächen und lieblichen Thälern durchschnittene Hügelland auf den Reisenden einen gar wohlthuenden Eindruck, zumal in den volkreichen Distrikten Solingen, Lennep, Mettmann, Elberfeld und Barmen. Die zahlreichen kleinen Häusergruppen und einzelnen Wohnungen, wie sie über die Gegend hin zerstreut liegen, mit ihrem durchweg schmucken, reinlichen, oft reichen Aussehen, verraten einem kundigen Auge bald, daß man sich in einem gewerbfleißigen Landstriche befinde, und zwar in einem solchen, wo das Handwerk, wenn auch nicht einen goldenen, so doch einen soliden Boden hat. Und in der That ist es auch nicht die Natur der Landschaft, sondern das hier ansässige Volk und sein Volkstum, was der Gegend ihre Eigenartigkeit giebt. Auf welchem Markte der Welt, wo deutsche Fabrikate zu finden sind, kennt man nicht die Solinger und Remscheider Eisen- und Stahlwaren, die Lenneper Tuche und die Manufakturerzeugnisse Elberfelds und Barmens? Doch der bergische Gewerbfleiß, wie charakteristisch und rühmlich er sein mag, — auch er ist nicht derjenige Zug des Volkslebens, um weswillen hier dasselbe eigenartig genannt werden soll. Was wir meinen, sitzt tiefer und wiegt schwerer. Das bergische Volk hat seit dritthalb Jahrhunderten in einer vortrefflichen, auf deutschem Boden sonst nicht wiederzufindenden Schule gelebt und gelernt. Worin man im evangelischen Deutschland sich jetzt hier und da experimentierend versucht:*) im Baue einer vom Staate gesonderten, freien, sich selbst verwaltenden Kirche, das ist im Lande Berg und teilweise auch in den benachbarten verwandten Landen Jülich-Cleve-Mark ein altes, von den Vätern überliefertes Erbgut.

Die Reformation mußte sich ihrer Zeit hier von unten auf Bahn zu brechen suchen, in der Gestalt und auf dem Wege der Kreuzgemeinden. Die staatlichen und kirchlichen Autoritäten stemmten sich dagegen mit allen Mitteln, die ihre Macht ihnen bot (Matth. 11, 25. 26; Joh. 7, 48. 49; 1. Kor. 1, 26—28). Ein guter Geist leitete indes die reformatorischen Väter zur Presbyterial- und Synodalverfassung. Stets auf die eigenen Kräfte und selbstthätiges Handeln angewiesen, lebte sich das protestantische Volk sicher in die Ordnung des kirchlichen Selfgovernments ein, zunächst auf dem Boden des deutsch-reformierten Bekenntnisses. Allein die lutherische Kirche folgte dem guten Beispiele der reformierten fast Schritt vor Schritt nach. Vermöge dieser freien Verfassung, welche alle Kräfte der Gemeinde zum Handanlegen auf-

*) 1864 geschrieben. D. H.

fordert, ist es denn auch unter Gottes Schutz und Leitung den Protestanten am Niederrhein gelungen, ihre kirchlichen Güter durch alle über sie hingegangenen Verfolgungsstürme unversehrt hindurch zu retten, — und das nicht bloß, sondern in den kirchlichen Formen auch ein warmes christliches Leben zu erhalten, so daß man getrost sagen darf, wer ein freies, lebenswarmes evangelisches Christentum sehen will, der gehe in das Mutterland der deutschen Presbyterialverfassung: er wird es bald zu sehen und zu fühlen bekommen, ohne wie anderswo mit Fleiß, und vielleicht vergebens, danach suchen und fragen zu müssen.*) Seit 1835 erfreuen

---

*) Manche könnten hier anmerken: es giebt doch auch im bergischen Lande eine ziemliche Zahl von Gemeinden, deren Zustand gegen die übrigen in dem Maße absticht, daß man sie für verlassene Diasporagemeinden halten sollte. Sie haben recht, es giebt in der That auch im bergischen Lande Distrikte, wo — wie schon einmal jemand gesagt hat — „der Garten Gottes zur Wüste geworden ist." — Hier sei nur bemerkt: Wo die „Weissagung" aufhört, da wird das Volk wüst und wirr — sowohl unter presbyterialer, wie unter konsistorialer und päpstlicher Kirchenverfassung. Ein mechanischer Apparat, und sei er so unvergleichlich konstruiert, wie der Organismus des menschlichen Leibes, steht still, wird unwirksam, wenn die treibende Kraft sich ihm entzogen hat. So kann eine Kirchenverfassung die Wirksamkeit der Heilsverkündigung wohl schützen und stützen, nicht aber sie ersetzen. Aber die eine Verfassungsform stützt und schützt besser als die andere. In Berichten aus andern deutschen Gegenden hat man oft die Klage gehört, daß selbst Prediger mit lebendigem Zeugnis der Wahrheit oft nur einen höchst dürftigen Kirchenbesuch erzielen könnten. Das ist doch im Bergischen unerhört; und die oben erwähnten Leser werden mir gewiß darin recht geben: wo in einer hiesigen Gemeinde, und wäre es die allerverlassenste, ein Prediger aufträte, der das Evangelium vom Himmelreich mit Beweisung des Geistes und der Kraft zu verkündigen vermöchte, so würde er nicht lange auf eine volle Kirche zu warten brauchen. Die Thatsache will doch etwas sagen.

Aber noch eins. Manche Leute, die in kirchlichen Dingen nicht weiter denken, als sie in ihrer nächsten Umgebung sehen oder als ihnen dort vorgesagt wird, verstehen unter „Presbyterial-Verfassung" ohne weiteres eine kirchliche Ordnung, die nach dem Leisten einer demokratischen Staatskonstitution fabriziert sei, bei der die Hauptaktion im Wählen und Wühlen bestehe. Allerdings braucht die kirchliche Demokratie das Wort in diesem, in ihrem Sinne; wollte man aber darum ein gutes Wort preisgeben, weil es gemißbraucht wird, so würde man noch viele wahre Worte und schöne Sachen — wie „Freiheit", „Fortschritt", „Christentum" u. s. w. — dem Mißbrauch überlassen müssen, was aber eben sehr thöricht wäre. Die alte niederrheinische Presbyterial- und Synodalordnung, welche bis zum Jahre 1835 bestand, kannte innerhalb der Lokalgemeinde keine Wahl als die des Pfarrers (und der Lehrer); das Presbyterium ergänzte sich durch Kooptation. Nach der neuen, seit 1835 bestehenden Kirchenordnung wird das Presbyterium durch indirekte Wahlen gebildet. Das sind eben zweierlei Weisen, über die wir hier nicht zu urteilen brauchen: die Hauptsache der Presbyterialverfassung, d. i. die Sache, welche hier zu vertreten war, besteht eben darin, daß die Gemeinde nicht ein Haufen Volks bleibe, sondern eine organisierte Gemeinschaft werde, eine Gemeinschaft, in welcher die vorhandenen

sich die andern Landschaften der beiden großen Provinzen Rheinland und Westfalen ebenfalls einer freien Kirchenordnung. Jetzt ist man fast in den meisten deutschen Gegenden mit Versuchen, um zu diesem Ziele zu gelangen, beschäftigt. Freilich, eine freie Kirchen*verfassung* ist noch keine freie *Kirche*; ein Kirchenleichnam läßt sich durch keine Verfassungsexperimente *allein* sofort wieder zum Leben erwecken. Wer tot ist, bleibt tot, es sei denn, daß Gottes Wort und Geist die erstorbenen Gebeine wieder belebe. Wo dies geschieht, da werden die lebendigen Christen allerdings bald spüren, daß die Presbyterial- und Synodalverfassung ein nicht zu verachtendes, ein kostbares Gut ist. Das Verlangen und Rufen danach, wie es zur Zeit vielfach sich vernehmbar macht, können wir vor der Hand weder hoch loben, noch hart tadeln; — nicht *loben*, weil es fast aussieht, als ob die meisten der Rufer nur vom Gelüst nach parlamentarischem Puppenspiel sich treiben ließen, da doch die Presbyterialverfassung vorab nicht auf Redekünste, sondern auf die Übung stiller, werkthätiger Liebe angelegt ist; — nicht hart *tadeln*, da zunächst nicht dem christlichen Volke, sondern den alleinseligregierenden Konsistorialräten und ihren Agenten die geistliche Finsternis in den Herzen und Köpfen zur Last fällt. Durch Gottes gnädiges Fügen kann indes aus diesem Drängen und Agitieren doch etwas Gutes werden. Möchte es geschehen! Möchte allüberall, den Rhein entlang und an der Donau, an der Weser, Elbe und Oder ein glaubensstarkes und liebewarmes Christenleben erwachen und als Gemeinschaftsleben in angemessenen freien Verfassungen sich ausgestalten, so daß man von der deutschen evangelischen Kirche sagen müßte: Siehe da, eine gesunde Seele in einem gesunden Leibe! Wenn dann dereinst dem Entwicklungsgange des freien evangelischen Kirchentums nachgefragt wird, so wird diese Nachfrage ohne Zweifel bald auch zu der Geschichte des begrenzten Stückes deutscher Erde dort am Niederrhein führen, und Gottes Gnade preisen, die hier von der Reformationszeit an ein freies, gesundes Kirchenleben aufblühen und zu einem Segen für alle deutschen Lande werden ließ.

Der Leser wird wohl schon vermuten, daß auf diesem Mutterboden evangelischer Freiheit auch ein in jeder andern Hinsicht eigenartig gestaltetes Volksleben sich entwickelt habe. Und in der That, ein Freund der Volkskunde kann dort interessante Studien machen. Der Schreiber dieses, der

---

Gaben und Kräfte zum gemeinen Nutzen, d. i. zur Erbauung des Tempels Gottes, nicht bloß mitwirken *können*, sondern zu diesem Dienst berufen, bestellt und mit der entsprechenden Würde bekleidet werden. *Wie* dieses geschehen könne — das zu sagen, ist Sache der begabten christlichen Baumeister; wir behaupten nur, *daß* es von Gottes und Rechts wegen geschehen müsse.

in den Thälern und auf den Höhen zwischen Sieg, Wupper und Ruhr ein wenig bewandert ist, könnte wohl einige Beiträge zu solchen Studien liefern. Für diesmal hat er jedoch etwas anders im Sinn. Er gedenkt den Leser an die Quelle des bergischen evangelischen Lebens zu führen, in die Zeit, wo ein köstlicher Grundstein zu dem freien Kirchenbau dieser Gegend gelegt wurde. Läßt sich gleich für diesen Grundstein nicht die jüngst empfohlene zweifelhafte Ehre beanspruchen, mit „einem Tropfen demokratischen Öls gesalbt“ zu sein, so bleibt ihm dagegen der unzweifelhafte Ruhm, in der schweren Prüfung der heiligen Bluttaufe sich bewährt zu haben.

Auf einem der erhabensten Punkte des bergischen Hügellandes, dort bei Lennep, an der Straße nach Barmen und Elberfeld, steht nahe am Wege unter einer stattlichen Eiche ein großes, im gotischen Stile erbautes Denkmal. Von diesem Punkte aus schaut das Auge des Wanderers westwärts über die nächsten Vorberge weit in die rheinische Ebene hinein, dort links in die Gegend der „heiligen“ Stadt Köln mit ihrem mächtigen Dom, mehr rechts hin nach der alten bergischen Hauptstadt Düsseldorf und hinüber in das Jülich'sche Land, noch weiter rechts den Rhein hinunter in der Richtung auf die vormalige clevische Feste Wesel zu; rückwärts, nach Osten, zeigen sich die Kuppen der Berge, in deren Thälern „der Märker Eisen reckt.“ Jenes Denkmal und diese Gegend gehören zusammen, und auch die ultramontane Metropole jenseits der Berge und des Rheines mit ihrem himmelanstrebenden Kirchenbau gehört mit Recht in den Rahmen dieses Landschaftsbildes, wie die Inschrift des Denkmals bezeugt:

Adolph Clarenbach,
dem Zeugen der Wahrheit,
geb. auf dem Buscherhofe,
gest. zu Köln am 28. September 1529.
Das bergische Land
1829 den 28. September.

Der Wahrheitszeuge, dem dieses Denkmal im Jahre 1829 errichtet wurde, war ein bergischer Schulmann. Eine kleine Häusergruppe in der Nähe der Stelle, wo das Denkmal steht, ist der Buscherhof, der Geburtsort Clarenbachs. Sein Lebensweg, der hier begann und dort in Köln endete, war nur kurz. Clarenbach wurde kaum 30 Jahre alt, aber es hat Gott gefallen, in diesen kurzen Zeitraum eine reiche Fülle des Segens für ihn und seine Heimat zusammenzudrängen. Möge der geneigte Leser mit teilnehmendem Herzen anhören, was hier daraus erzählt werden soll; dann wird unfehlbar auch ihm noch etwas von diesem Segen spürbar werden.

Adolf Clarenbach wurde etwa um das Jahr 1500 geboren; genau läßt sich Jahr und Tag nicht angeben, weil das Kirchenarchiv zu Lennep, wohin der Buscherhof damals eingepfarrt war, durch Brand vernichtet worden ist. Adolf wurde von seinen Eltern fleißig zur Schule geschickt und hatte einen besonderen Trieb zum Lernen, weshalb er sich auch zum Studieren entschloß. Mit den angehenden Jünglingsjahren besuchte er die damals berühmte Lehranstalt zu Münster in Westfalen. Hier kam er zugleich in die heilsame Schule der äußern Not, weil die Eltern ihn nicht mehr ausreichend unterstützen konnten. Von da ging er später auf die hohe Schule zu Köln. Indem er hier nicht nur alles gründlich lernte, was ihm zu lernen dargeboten wurde, sondern auch allerwege sittig, nüchtern, keusch, und eines geduldigen Herzens war: so wuchs er zu einem Manne heran, der nun auch andere mit Erfolg lehren und erziehen konnte. Er besaß im Lateinischen, Griechischen und Hebräischen so gründliche Kenntnisse, wie sie zu jener Zeit selten bei einander waren. Die Bibel konnte er daher in den beiden Grundsprachen lesen und war in ihr ungemein bewandert, wie er das später seinen Richtern nur zu sehr bewies.

Mit solchen Kenntnissen ausgerüstet, erhielt er in Köln die Magisterwürde, widmete sich aber nicht dem geistlichen Amte, sondern dem Schulfache. Sein erstes Schulamt verwaltete er da, wo er selbst Schüler gewesen war, — in Münster, wo er als Konrektor angestellt wurde.

Damals war, wie heutzutage, eine bewegte, religiös erregte Zeit. In manchen Köpfen und Herzen tauchten allerlei Zweifel an der bisherigen Kirchenlehre auf. Bald hier, bald dort erhoben sich Stimmen, welche auf Reformen in Lehre und Leben der Kirche drangen. Vor allem aber schlug das helle, mutige Wort des Wittenberger Augustinerbruders in die Gemüter ein. Was viele im Herzen gefühlt, aber doch noch nicht deutlich erkannt hatten oder nicht auszusprechen wagten: dem gab unser Martin Luther lauten und kräftigen Ausdruck. „Hoho, der wird's thun!" — rief jener Mönch aus, als er zuerst die 95 Thesen las; und ohne Zweifel haben viele in ähnlicher Weise ihrer freudigen Hoffnung Luft gemacht.

Auch dem jungen Konrektor zu Münster waren die neuen Klänge zu Ohren gekommen, schon während seiner Studienzeit in Köln, obwohl hier mehr dadurch, daß die Professoren und Priester vor ihnen warnten. Sein jugendliches Gemüt faßte den frischen Lebenshauch, der durch die Geisterwelt zog, mit Lebhaftigkeit auf. Doch war er wiederum auch so nüchternen Sinnes, daß er von der neuen Lehre nichts unbesehens annahm, sondern mit reiflicher Prüfung Altes und Neues wohl verglich. Dabei kamen ihm seine Sprachkenntnisse trefflich zu statten, und man konnte ihm nicht entgegenhalten, daß er die Bibel nicht recht verstehe, weil er kein Geistlicher

sei. Mit der Bibel in der Hand prüfte er die alten und neuen Auslegungen. Was er noch nicht sicher zu beurteilen verstand, das ließ er ruhig stehen. In dem aber, was ihm innerlich gewiß geworden war, konnte ihn auch niemand mehr irre machen. Auch besprach er sich nicht lange mit Fleisch und Blut hinsichtlich dessen, was jetzt seine Aufgabe sei. Das neue Licht, was ihm aufgegangen war, mußte er auch andern mitteilen; daher verbreitete er unter seinen Schülern, die zum Teil schon im Jünglingsalter standen, nicht bloß sogenannte Schulkenntnisse, sondern auch die gute Botschaft vom seligen Leben. Auch die Bürger suchte er auf die neue Gottesgabe aufmerksam zu machen, jedoch ohne Luthers Schriften selbst zu verbreiten, wie er denn auch nur wenige von den Schriften, die von dem Reformator bereits ausgegangen waren, selber gelesen hatte. Die Apostel und Propheten selbst hatten ihn gelehrt, was Wahrheit ist, und überall lehrte er nur diese Wahrheit wieder, nicht weil Luther, sondern weil die heilige Schrift sie empfahl.

Gegen das Jahr 1525 finden wir Clarenbach als Konrektor der gelehrten Schule zu Wesel. Hier hatten sich schon einige Dominikaner, ein Augustinermönch und der Pfarrer Klopris in dem benachbarten Dorfe Büderich mit der neuen Lehre befreundet, ohne jedoch öffentlich dafür aufgetreten zu sein. Clarenbach schloß sich diesem Kreise an. Die Freunde lasen miteinander die heilige Schrift und besprachen sich darüber, so daß die Bündericher Bauern von ihren Zusammenkünften, die vielleicht regelmäßig gehalten wurden, zu sagen pflegten: „Die Synagoge kommt zusammen." Im übrigen suchte Clarenbach hier wie früher in Münster unter den Schülern wie unter den Bürgern für das rechte Verständnis des Evangelii zu wirken, aber ruhig, ohne Geräusch und Stürmen. Nichtsdestoweniger fanden die Anhänger des Alten seine Wirksamkeit äußerst gefährlich und nicht ohne Grund. Sie wußten es auch durch mancherlei Anklagen bei dem Herzog Johann dahin zu bringen, daß dieser ihn durch den Rat der Stadt seines Amtes entsetzen und aus Wesel verweisen ließ. Er flüchtete zunächst in seine bergische Heimat und, als auch dort seines Bleibens nicht war, nach Osnabrück, wo ihn eine fromme Matrone in ihr Haus aufnahm. Hier widmete er sich zunächst der Unterweisung einiger Jünglinge, die ihm von reichen Familien in Köln und Brabant zur Erziehung anvertraut worden waren; doch gab er auch an der öffentlichen Schule einigen Unterricht. Bei dem westfälischen Kirchenhistoriker Hamelmann findet sich auch noch ein lateinischer Aufruf Clarenbachs, durch den er zu einer öffentlichen Vorlesung über einen der apostolischen Briefe einladet. Sein Aufenthalt in Osnabrück war indes von kurzer Dauer.

Die Domherren brachten es bei dem Bischof dahin, daß er im Frühjahr 1527 auch von dort verbannt wurde.

Clarenbach brachte nun zuerst seine Zöglinge zu den Ihrigen nach Köln und kehrte dann nach seinem Geburtsorte, dem Buscherhofe bei Lennep, zurück. Hier hielt er sich den ganzen Sommer hindurch auf und wurde der Lehrer derer, die ihn am nächsten angingen, — seiner Eltern, Brüder und Schwestern, aber auch anderer Christen aus der Nachbarschaft. Wie er selbst später im Verhör erzählt, besuchten ihn an den Feiertagen fromme Leute aus der Umgegend, um von ihm das Wort Gottes zu hören; dann habe er ihnen die zehn Gebote, den Glauben, das Vaterunser und sonst etwas aus dem Worte Gottes vorgehalten und ausgelegt. Überdies muß er, wie die spätere Verfolgung bekundet, auch die umliegenden Orte — Lüttringhausen, Elberfeld, Kronenberg u. s. w. — besucht haben; an letzterem Orte soll er, der Sage nach, einmal auf offenem Felde zu einer großen Versammlung geredet und dann das Volk die Kirche erbrochen haben, damit er von der Kanzel herab predigen könne. — Aus Furcht vor den drohenden Folgen warnten ihn seine Angehörigen anfänglich und warfen ihm öfter vor, daß er klüger sein wolle, als die Prälaten und Professoren zu Köln und sich unterstehe, diese zu belehren. Aber er antwortete: „Mit Gottes Gnade will ich mit allen Mönchen und Pfaffen im Lande Berg des Evangelii halber zum Feuer disputieren, mag ich darüber untergehen oder siegen." Zu einer andern Zeit sprach er auf die Warnungen seiner Eltern: „O, daß Gott wollte, ich wäre würdig, um der Wahrheit willen zu leiden und zu sterben; aber ich besorge, Gott achtet mich viel zu gering dazu, daß ich um seines Namens willen getötet werde." Mehr aber als der Folgen, hatte er der Lehre selbst wegen mit seinen Angehörigen manchen Kampf zu bestehen, z. B. über die Anrufung der Jungfrau Maria, der Heiligen, der Messen u. s. w.

Die bedrohlichen Folgen ließen übrigens nicht lange auf sich warten. Sogleich als er von Osnabrück in die Heimat gekommen war, wurde ihm hinterbracht, daß die Mönche allerwärts wider ihn tobten und ihn als Ketzer verschrieen. Man ermahnte ihn ernstlich, zu entfliehen, weil die Pfaffen darauf ausgingen, den Herzog von Jülich, Cleve, Berg und Mark zu veranlassen, daß er ihn gefangen nehme. Der Herzog ließ sich jedoch nicht dazu bewegen. Bei einigen Unterbeamten aber fanden die Verkläger Gehör. Der Drost zu Elberfeld, Ritter Ketteler, ließ öffentlich bekannt machen, wenn Adolf sich noch einmal in Elberfeld blicken lasse, so wolle er einen solchen Gang mit ihm gehen, daß er das Wiederkommen vergessen werde. Der Amtmann zu Beienburg bei Lennep, Graf Franz von Waldeck, schickte seinen Amtsboten nach Lüttringhausen und ließ in der dortigen

Kirche öffentlich verkündigen, daß Adolf sein Amtsgebiet nicht mehr betreten dürfe; würde er darin ertappt, so sollte die Beienburg seine Wohnung werden. Clarenbach schrieb darauf einen demütigen Brief an ihn (wie auch an den Ritter Ketteler zu Elberfeld), worin er unter andern sagte: Diejenigen, die den Amtmann zu diesem Schritte bewogen hätten, scheueten Wahrheit und Recht und suchten durch Gleisnerei die öffentliche Gewalt gegen ihn aufzubringen; es möge ihm daher vergönnt werden, sich gegen diese Widersacher zu verantworten, die nicht imstande sein würden, ihm mit irgend etwas zu beweisen, daß er gegen den Amtmann oder gegen den Herzog oder gegen sonst eine Obrigkeit etwas Unerlaubtes und Unchristliches gesprochen oder gethan hätte; gelehrt habe er allerdings, aber nie anders als nach der Schrift; das alles erbiete er sich zu Recht zu erweisen, entweder vor dem Amtmann oder vor dem Lenneper Gericht, gegen Geistliche und Weltliche, Edle oder Unedle, Alte oder Junge. Aber auf diesen Brief bekam Clarenbach keine Antwort. Daher sandte er ein zweites Schreiben; aber dieses ward gar nicht einmal angenommen, sondern dem Überbringer zurückgegeben mit den Worten: „Habe ich ihn etwa noch zu wenig warnen lassen?“

Darauf beschloß Adolf, diese Gegend zu verlassen. Vorher erließ er noch ein ausführliches Schreiben — es umfaßt in der alten Chronik 25 gedruckte Quartseiten — an den Rat der Stadt Lennep, um seine Mitbürger in den Stand zu setzen, nach der Wahrheit über sein Lehren und Thun zu urteilen, was auch die Gerüchte über beides sagen möchten. Im ersten Teil dieses Briefes legt er schlicht und recht dar, was sein positiver evangelischer Glaube ist nach der heiligen Schrift; der zweite, polemische Teil handelt von der Messe, den Speisesatzungen, dem Anrufen der Heiligen, dem Cölibat der Geistlichen 2c. Schließlich ermahnt er die Lenneper, sich gute Prediger zu verschaffen, die deutsche Bibelübersetzung fleißig zu gebrauchen, Kinder und Gesinde in der wahren biblischen Lehre zu unterweisen und für gute Schulen zu sorgen.

Wohin sich Clarenbach nach seiner Flucht aus der Heimat zuerst gewandt, und wo er sich aufgehalten hat, ist unbekannt. Ein halb Jahr nachher finden wir ihn wieder in Köln. Sein Freund aus der Weseler Zeit her, der ehemalige Pfarrer Klopris von Büderich, war nämlich vor das Inquisitionsgericht in Köln geladen worden. Clarenbach begleitete ihn dorthin, um zu sehen, in welches Gefängnis man ihn setzen würde, und um ihm zu seiner Verteidigung treulich und nach Kräften beizustehen. Klopris wurde bei seiner Ankunft in Köln sogleich ergriffen und auf die Drankpforte ins Gefängnis gebracht. Seinen Begleiter Clarenbach nahm man vor dem Gasthause „zum Bäumchen“ fest und setzte ihn auf den

Frankenturm, wohin die Gefangenen zuerst gebracht zu werden pflegten. Das war im Jahre 1528, den 3. April, Freitags vor Palmarum. Am Montag nach Palmarum ließen die „Turmmeister", „Gewaltrichter" und andere Abgeordnete des Rats von Köln die Gefangenen vorfordern und kündigten ihnen an, daß sie, weil sie Geistliche wären, dem geistlichen Inquisitionsgericht überantwortet werden sollten. Klopris konnte nichts dagegen einwenden. Clarenbach aber protestierte. „Ehrsame, weise Herren," sagte er, „ich bin kein Geistlicher, sondern ein Schulmann, und gehöre also vor des Kaisers Gericht; vor dem muß ich gerichtet werden." — „Nun wohl," versetzten jene, „wenn Ihr denn kein Geistlicher seid und vor das Gericht der Ratsherren gestellt zu werden begehrt, so nehmen Euch diese zwar an; aber bedenket wohl, daß, wenn Ihr vor dem weltlichen Gericht in die Enge kommt, Euch keine Verteidigung mit irgend einem geistlichen Rechte mehr zustehen wird." Aber das waren leere Worte, durch die sich Clarenbach auch nicht abschrecken ließ. Er bestand auf seinem Rechte. Klopris wurde dem geistlichen Gerichte überwiesen; Clarenbach dagegen von weltlichen und geistlichen Herren verhört.*)

Adolf Clarenbach ist 18 Monate lang in Haft geblieben und während dieser Zeit oft und umständlich verhört worden. Die alte Lebensbeschreibung dieses Wahrheitszeugen — „Wahrhafftige Historie von den wolgelarten und bestendigen mennern, Adolf Clarenbach und Peter Fleisteden 2c. New gedruckt zu Wittemberg 1560," — giebt darüber „aus den Akten" ausführliche Nachricht. Clarenbach erkannte sehr wohl das Gefährliche seiner Lage; und da seine Richter zu Anfang kreuz und quer fragten und gewisse Fragen ab und zu wiederholten, um ihn in seinen Reden auf Widersprüchen ertappen zu können, so antwortete er im Beginn möglichst vorsichtig und ausweichend, ohne jedoch die Wahrheit selbst zu verleugnen, die er vielmehr, wo es darauf ankam, offen, entschieden, ja mitunter sehr derb bekannte. Er erscheint in diesen Verhören unverkennbar als ein Anhänger Luthers, wenn er sich auch mit Absicht nicht auf dessen Bücher — die in Köln verboten waren, — sondern stets auf die heilige Schrift selbst beruft.

Da hier für eine ausführliche Mitteilung der verschiedenen Verhöre, welche Adolf in den 18 Monaten zu bestehen hatte, nicht der Ort ist, so heben wir nur einige Fragen und Antworten hervor, die schon zur Genüge

---

*) Wie sich Klopris beim Verhör verhalten, ist unbekannt. Einige meinen, er habe widerrufen, andere glauben, er sei entflohen. So viel ist gewiß, daß er später frei wurde, sich aber leider zu den Münster'schen Wiedertäufern schlug und ungeachtet der schrecklichen Greuel dieser Sekte Wiedertäufer blieb, bis er mit noch einem andern Genossen sein Leben auf dem Scheiterhaufen endigte.

erkennen lassen, wie es dabei herging und welches Geistes Kind der Gefangene war.*)

Aus dem ersten Verhöre, bei welchem nur weltliche Richter zugegen waren:

Richter. Wir sind hier, um von Euch zu erfahren, warum Ihr von Eurer Lehrerstelle in Wesel weggekommen seid?

Adolf. Ich war Hilfslehrer des Rektors, und dieser gab mir den Abschied.

---

*) Manchem Leser wird ohne Zweifel eine Bemerkung über die Quelle der Lebensgeschichte Clarenbachs willkommen sein.

In diesem Jahrhundert war es zuerst der treffliche Gymnasiallehrer Johann Arnold Kanne in Nürnberg, welcher das deutsche evangelische Volk wieder auf den niederrheinischen Zeugen der Wahrheit aufmerksam machte in seiner Schrift: „Beiträge zur Geschichte der Finsternis in der Reformationszeit oder: Ph. Camerarius (des jüngern) Schicksale in Italien nach dessen eigener Handschrift, und Ad. Clarenbachs Märtyrertum nach einer selten gewordenen Druckschrift." Frankfurt a. M. 1822, Herrmann'sche Buchhandlung. Da wurde auch in der engern Heimat Clarenbachs die Erinnerung und die Dankbarkeit wieder wach. Als das erwähnte Denkmal errichtet wurde im Gedächtnisjahr 1829, erschien die Schrift: „Adolf Clarenbachs und Peter Fleisteden's Märtyrertum." Schwelm, bei M. Scherz. (Von dem Pfarrer E. Rauschenbusch.) Kanne hat seine Lebensbeschreibung Clarenbachs nach der oben genannten Hauptquelle „Wahrhaftige Historien rc.", die 1560 schon in 2. Auflage erschienen war, mit gewissenhaftem Fleiße bearbeitet. Auch Rauschenbusch, der, wie er selbst sagt, das Kanne'sche Buch viel gebraucht hat, kannte die Hauptquelle. Er bemerkt im Vorwort, das Hauptwerk sei durch sonderbare Schickung lange verloren gewesen. „Jetzt (1829) werden noch drei Exemplare da sein. Eins hatte der Dichter Goethe; eins Professor Kraft in Erlangen; eins ist vielleicht in Jena. Eine Abschrift ist in meinen Händen. Ebenso unbekannt ist „Ludwig Rabus Historien der Gotteszeugen 1554" geworden. Es ist fast ein Abdruck der „Wahrhaftigen Historien"; nur die Vorrede fehlt."

Bemerkenswert ist auch noch folgende Stelle in dem Vorwort bei Kanne. „Wir dürfen also" — heißt es dort nach einer Untersuchung über die Quellen von Clarenbachs Lebensgeschichte — „annehmen, daß der ungenannte Verfasser (der Wahrhaftigen Historien) Adolfs Prozeß in Handschrift vor sich hatte, und als solche existierte diese Geschichte ja auch noch lange, nachdem sie gedruckt erschienen war. Denn noch der Holsteinische Generalsuperintendent Mühlius besaß sie (nach seiner eigenen Aussage in den dissertationibus historico-theologicis p. 396 zufolge) im Manuskripte, und es ist höchst wahrscheinlich, daß eine solche Abschrift gleich anfangs und zwar deswegen nach Holstein gekommen sein mag, weil Clarenbach hier bekannt gewesen, indem er als diaconus nach Meldorp berufen worden sein soll. (Während seines Aufenthaltes in Osnabrück; er nahm jedoch den Ruf nicht an, weil er dem Schulamt treu bleiben wollte.) Mühlius besaß auch noch Clarenbachs Bildnis" — (das am Niederrhein unbekannt ist) — „und ließ es, da er 1723 eine Rede über ihn hielt, öffentlich zur Schau stellen." —

Richter. Aber wie ist das zugegangen? Sagt uns die Wahrheit, denn es wird doch an den Tag kommen.

Clarenbach erzählte nun, daß er bei der geistlichen Behörde in Köln wegen Ketzerei verklagt worden sei; darauf habe der Herzog auf seine Amtsentsetzung gedrungen; der Stadtrat zu Wesel habe ihn ausweisen müssen, aber ihm freies Geleit gegeben.

Der Richter meinte jedoch, der Amtsentsetzung müsse wohl noch etwas anderes zu Grunde liegen.

Adolf. Ich weiß nicht, daß ich anders gehandelt habe, als einem frommen Christen geziemt. Beschuldigt man mich des Gegenteils, so bringe man den Ankläger, daß er Fuß bei Fuß stelle und Mund bei Mund.

Richter. Das ist in diesem Falle unnötig, weil Ihr mit der neuen Lehre im Gerücht seid. Darum fragen Euch die Herren hier, ob Ihr es mit der neuen Schriftauslegung haltet, oder mit den Konzilien und der alten Auslegung.

Adolf. Mit keiner, — sondern mit Christo, von dem ich den Namen habe. Wo die Konzilien und die Lutheraner mit Christo sind, da bin ich mit ihnen, sonst nicht.

Richter. Aber hier sind einmal zwei Parteien; mit einer müßt Ihr's doch halten. Sagt uns mit welcher?

Adolf. Einem Christen gebührt nicht, sich zu Sekten zu halten, noch sich eines Menschen zu rühmen (1. Kor. 1, 21—23), sondern er soll sich halten an das gewisse Wort der Lehre Christi.

Richter. Da Ihr uns keinen andern Bescheid geben könnt, so werdet Ihr andere Leute (Geistliche) zu sehen bekommen, die Euch wahrlich anders vernehmen werden. Doch wollen wir Euch so viel als möglich helfen, daß Ihr dieses Gefängnisses entlassen werdet.

Adolf. Darum bitte ich um Gottes willen, ehrsame und gnädige Herren.

Beim zweiten Verhöre kamen außer den vorigen Richtern noch der Ketzermeister Johann von Venradt und andere Geistliche, um genauer nach seinem Glauben zu fragen. Es mußte für Clarenbach nicht wenig schmerzlich, ja peinlich sein, daß unter den hinzugekommenen geistlichen Inquisitoren auch zwei seiner ehemaligen Lehrer sich befanden, die Magister Johann von Venradt und Adolf von Tongern. Das Gericht bestand jetzt aus zehn Personen. Adolf begehrte, von dem Rate der Stadt Köln, der an des Kaisers Statt hier das weltliche Gericht übe, gerichtet zu werden und nicht von Geistlichen.

Der Kanzler sagte: Gut, auf den Kaiser hast du dich berufen, zum Kaiser sollst du kommen; aber erst muß es einen andern Weg gehen; welchen, das werden die würdigen geistlichen Herren schon wissen.

Adolf. Der römische Richter hat doch einst den Apostel Paulus aus den Händen der blutgierigen Juden, der Hohenpriester und Pharisäer, erlöst und ihm dieselben bloß als Verkläger gegenübergestellt (Apg. Kap. 22. 23. 24 und 25).

Ketzermeister Johann von Venradt. Wie St. Paulus schreibt, so darf es hier nicht zugehen. Deine Sache ist eine geistliche.

Adolf. St. Paulus Sache ist doch auch eine geistliche gewesen.

Darauf schwiegen die Herren still.

Endlich sagte der Kanzler zu dem geistlichen Ketzermeister: Es ist das Verlangen der Herren vom Rat der Stadt, daß ihr diesen Mann nach eurer Weise verhören wollt.

Ketzermeister. Adolf, wir wollen nicht mit Euch disputieren, sondern nur nach Eurem Glauben fragen.

Adolf. Ich bekenne mich zu den drei Artikeln unseres allgemeinen christlichen Glaubens.

Ketzermeister. Das glauben die Juden auch.

Adolf. Die Juden glauben nicht an Jesum Christum und den heiligen Geist.

Da sagte Johann von Venradt: Er hat den Teufel in sich! und Adolf erwiderte: Herr, Ihr sollt mich nicht richten: der Herr Christus wird mein Richter sein.

Der Kanzler suchte dem Gespräch eine andere Wendung zu geben und fragte, ob der Papst das Haupt der Kirche sei?

Adolf. Als ich noch studierte, hat mein Lehrer Johann von Venradt einst gesagt, wenn man wegen des Glaubens gefragt würde, solle man nicht viel disputieren, sondern wie ein Sterbender auf die Frage: Was glaubst du? antworten: „Was die Kirche glaubt." — Ich bekenne mich zu dem Glauben der Kirche, die aber nichts anderes glaubt, als das apostolische Glaubensbekenntnis, und so glaube ich auch nichts anderes.

Der Kanzler wollte die Antwort nicht gelten lassen, sondern fragte wieder: ob der Papst das Haupt der Kirche sei?

Adolf. Ich habe darauf eben nicht studiert, und kann nicht sogleich darauf antworten, da mir keine Bücher zur Hand sind.

Die Frage wurde aber wiederholt.

Adolf. Christus ist das Haupt der heiligen Kirche. Wäre es der Papst auch, so wäre ja die Kirche ein Ungeheuer mit zwei Köpfen.

Der Ketzermeister, Johann von Venradt. Hilf Gott, was sagt

Ihr? Ich möchte so etwas nicht für diese Kammer voll Gulden gesagt haben.

Darauf ging das Verhör über auf die Autorität der geistlichen und der weltlichen Obrigkeit u. s. w. Seine Erklärungen hierüber schloß Clarenbach mit den Worten:

Ich handle hier, wie Christus befohlen hat. Damit bin ich mit ihm und er mit mir.

Einer der Richter. Dürft Ihr sagen, daß Christus in Euch sei?

Adolf. Das darf ich, denn davon habe ich den Namen „Christ"; wer aber Christi Geist nicht hat, der ist nicht sein.

Im dritten Verhöre — es war am Dienstag vor Himmelfahrt — kam der Kanzler nach mancherlei Reden und Gegenreden wieder auf den Satz zurück: man wolle nicht mit ihm disputieren, sondern bloß nach seinem Glauben fragen.

Adolf sagte wieder schlichtweg sein Bekenntnis her: „Ich glaube an Gott den Vater, allmächtigen Schöpfer Himmels und der Erde; und an Jesum Christum" u. s. w. Im dritten Artikel sagte er statt: „Ich glaube an eine heilige katholische christliche Kirche" — „ich glaube an eine allgemeine christliche Versammlung." —

Kanzler. Seht, da haben wir ihn. Soll man nicht sagen: „Kirche?"

Adolf. Lieber Herr, ruft nicht so laut, ehe Ihr gewonnen habt. Kirche (ecclesia) heißt auf deutsch: Versammlung (Gemeinde); und katholisch heißt: allgemein.

Ketzermeister. Wir werden Euch andere Glaubensartikel vorlegen.

Adolf. Ich bleibe bei den alten, die ich von meiner Mutter gelernt habe; durch diesen Glauben will ich selig werden.

Im Verfolg des Verhörs berief sich Clarenbach einmal wieder auf das Beispiel des Apostels Paulus. Da sagte der Kanzler: Der hatte auch einen andern Geist.

Adolf. Es ist nur ein heiliger Geist, den hatte Paulus und auch wir Christen, wenn wir auch nicht so vollkommen sind wie Paulus.

Man fragte ihn: Ob er sich denn rühmen könne, ein Christ zu sein; sie dürften es nicht.

Adolf. So habe ich es also mit Unchristen und nicht mit Christen zu thun. Ich bin mir nicht bewußt, anders als ein Christ geredet zu haben. Wo nicht, so beweiset es mir.

Jetzt rief ihn Johann von Venradt allein und stellte ihm mit bewegten und eindringlichen Worten vor, daß er sein Lehrer gewesen sei und

immer seine Seligkeit gesucht habe; er möge sich doch sagen lassen. Clarenbach aber blieb standhaft bei seiner Überzeugung. Sein Schlußwort war: „Ist Gott für uns, wer mag wider uns sein.“

Nun verflossen wieder zehn Wochen, während welcher Zeit er noch häufig von einzelnen Mitgliedern des Gerichts befragt wurde, bis das vierte und summarische Verhör stattfand.

In dieser Sitzung (am 27. Juni 1528, nachmittags 4 Uhr) legte man ihm eine Reihe (40) bestimmter Fragen vor, die er beantworten sollte. Er war dazu bereit, erbat sich aber die Fragen schriftlich und verlangte Zeit zum Nachdenken. Da man ihm dies nicht gewähren wollte, so willigte er ein, sofort zu antworten, beklagte sich aber über die Verletzung seiner Rechte.

Wir wollen auch aus diesen Fragen einige herausheben.

Frage. Kennet Ihr einen, der Martinus Luther heißt?

Adolf. Von Angesicht nicht, ich habe aber viel von ihm gehört.

Frage. Habt Ihr Umgang mit ihm gehabt?

Adolf. Kann ich nicht, da ich ihn nicht kenne.

Frage. Habt Ihr je gewünscht, daß Luthers Bücher verbreitet und verteidigt würden?

Adolf. Ja, insofern sie mit dem Evangelio Christi stimmen, weiter nicht.

Frage. Habt Ihr Luther für einen Heiligen geachtet, den man als solchen erheben soll?

Adolf. Ich bin nicht zum Richter über ihn gesetzt. Christus wird uns und ihn richten.

Frage. Glaubt Ihr, daß jede allgemeine Kirchen-Synode, auch die zu Kostnitz, die allgemeine Kirche vorstelle?

Adolf. Ja, insofern solche Synoden nicht gehalten sind gegen Gottes Wort.

Ein Richter warf hier dazwischen: Ihr sollt mit ja und nein antworten; worauf Clarenbach erwiderte: Das hat Christus den Pharisäern auch nicht immer gethan.

Frage. Glaubt Ihr, daß Luther durch den heiligen Stuhl mit Recht verdammet sei, und daß jeder Christ ihn für verdammet halten müsse?

Adolf. Daß er verurteilt ist, weiß ich; ob nach den Rechten — kann ich nicht sagen. Ist er nach der Schrift verdammet, so ist's recht, sonst nicht.

Frage. Besaßet oder besitzt Ihr Traktate von Luther oder von seinen Schülern?

Adolf. Ja, um das Gute herauszuziehen und das Böse zu lassen; nach St. Pauli Spruch: Prüfet alles und das Gute behaltet.

Frage. Habt Ihr Schriften nach Luthers Lehre geschrieben und verbreitet?

Adolf. Ich habe Briefe geschrieben nach der Lehre Christi. Diese Lehre halte ich allein für gut. Wo Luther sie hat, halte ich's mit ihm, nicht um seinet-, sondern um der Lehre selbst willen.

Frage. Kennt Ihr Personen, die Luthers Schriften haben?

Adolf. Wohl tausend, die ich aber nicht alle aufzählen kann.

Frage. Ist beim heiligen Abendmahl nach der Konsekration des Priesters unter dem Elemente des Brots und Weins nicht materiell Brot und Wein, sondern derselbe Christus allenthalben, der am Kreuz gelitten hat?

Adolf. Ich glaube, es ist im heiligen Abendmahl der wahrhaftige Leib und das wahrhaftige Blut Christi, nach seinem eigenen Ausspruch: „Das ist mein Leib." Ob aber nun Brot und Wein noch bleiben, weiß ich nicht. Der Herr hat mir auch nicht befohlen, danach zu forschen. Ich nehme an, was die heilige Schrift gründlich darüber sagt, und weiteres nicht.

Frage. Ist nach der Konsekration das Fleisch und Blut Christi unter der Gestalt des Brotes allein, und ohne die Gestalt des Weines?

Adolf. Das sind hohe Fragen, von denen ich nichts verstehe. Ich halte mich an den bloßen Worten Christi. Man sagt im Sprichwort: Ein Narr kann mehr fragen, als zehn Weise beantworten können.

Hört, er heißt uns Narren! — rief einer der Geistlichen; worauf Clarenbach erwiderte: Wie sollte ich armer Narr auf so viele Fragen so vieler Weisen, und so ganz ohne Vorbedacht, antworten können?

Frage. Muß die herkömmliche Gewohnheit, den Laien bloß das Brot zu reichen, bleiben? und sind die als Ketzer zu behandeln, welche darin ändern wollen?

Adolf. Sofern es nicht wider das Wort Gottes ist.

Frage. Kann man bloß einem Priester beichten oder auch einem Laien?

Adolf. Die Beichte ist gut und trefflich dem beängstigten Gewissen. Wo man keinen bequemen Priester hat, mag die Beichte auch bei dem Nächsten geschehen.

Frage. Kann der Priester dem beichtenden und reuigen Sünder die Sünde vergeben und Pönitenz auflegen?

Adolf. Sofern es mit und durch Gottes Wort geschieht, und nichts Weiteres.

Frage. Kann der Beichtende und Reuige durch die aufgelegte Pönitenz für seine Sünden genug thun?

Adolf. Erstlich, die wahre Auslegung der Pönitenz ist: „Gehe hin und sündige hinfort nicht mehr!“ (Ein weltlicher Ratsherr warf hier ein: Das wäre der rechte Weg; wer ihn nur wandeln könnte!) Zweitens glaube ich, daß keine Genugthuung für die Sünde ist, als allein in dem Tode Jesu Christi, — so nach der Schrift.

Frage. Dürfen Laien, Männer und Frauen, das Wort Gottes predigen?

Adolf. Das sollen die verordneten Geistlichen thun. Die Laien, wenn sie das Wort Gottes gehört haben, sollen danach handeln, sich damit untereinander vermahnen und unterweisen, wie St. Paulus spricht.

(Johann von Venradt bemerkte dazwischen: Luther und Paulus, das sind eure Patrone.)

Frage. Soll jeder Priester, auch wenn er nicht gesandt ist, frei predigen, wo, wann und wem er will?

Adolf. Vornehmlich sollen die predigen, welche gesandt sind, den andern soll man's nicht wehren (1. Kor. 14).

Frage. Hat der Mensch freien Willen, daß er mit Gott frei gute Werke thun kann?

Adolf. Sinne und Gedanken des Menschen sind allezeit böse. 1. Mos. Kap. 6 und 8. Folglich hat der Mensch zum Guten keinen freien Willen, sondern Gott wirket Wollen und Vollbringen. Phil. 2. Der Ausdruck „freier Wille“ ist auch nicht in der Schrift.

Frage. Sind gute Werke verdienstlich und zur Seligkeit nötig?

Adolf. Zur Seligkeit ist uns Christus allein genug, so wir das anders fest glauben. Unsere Werke sind Zeichen, Zeugnis, Pfand dieses Glaubens, nach der Schrift. Doch je mehr man Gutes thut, desto mehr zieht man den Herrn Christum an.

Eine ziemliche Zahl anderer Fragen müssen wir leider hier übergehen. Am Schluß des Verhörs verlangte Clarenbach, daß der Protokollführer schreibe, man habe ihn gezwungen, sofort auf diese Fragen zu antworten, ohne ihm Bedenkzeit zu geben. Da nun ein Mensch irren könne, so bäte er, ihn aus der heiligen Schrift zu widerlegen. Dabei möge man die Bibel vorlegen, damit jede Stelle in ihrem Zusammenhange erkannt werde.

Jetzt ward der Tisch gedeckt, guter Ratswein und Speisen aufgetragen. Adolf mußte hinten stehen. Endlich brachte ihm Adolf von Tongern einen Becher und sagte: Adolf, ich bring's Euch zu, Ihr seid mein Schüler gewesen; ich hoffe, Ihr werdet Euch noch besinnen und umkehren.

Adolf antwortete: Meine Antwort steht im Protokoll geschrieben, und mit Gottes Gnade bleibe ich bei allem, was ich gesagt habe.

Man schenkte ihm dann noch mehr ein, und er trank. Beim Hinausgehen redeten ihn mehrere Mitglieder des Gerichts nacheinander an und wollten ihn weich machen.

Ein Geistlicher sagte: Was Ihr behauptet habt, wollte ich aus der Schrift noch stärker beweisen, als Ihr gethan, und hernach wollte ich aus derselben Schrift das Gegenteil darthun.

Adolf. Ja, nichts ist so trügerisch, das man nicht mit schönen Worten so stellen könnte, daß es nach etwas aussieht. Mit Christo aber ist's nicht so.

Ein anderer sagte: Ich bin auch Schulmeister gewesen und weiß, die Schulmeister wollen immer mehr wissen, als andere Leute. Doch ich habe von dieser Religionsstreitsache nicht so viel gelesen, daß ich recht urteilen könnte; wir haben mit unsern Amtssachen so viel zu schaffen, daß wir uns nach dergleichen nicht viel umsehen können. Darum bedenkt Euch selbst; ich bin Euch nie entgegen gewesen. — Adolf bat, wenn er ihn befreien könnte, so möge er's thun.

Nachdem Clarenbach noch sechs Wochen gesessen hatte, legte man ihm 23 Artikel aus dem Protokoll vor, die er als Ketzereien widerrufen sollte. Nun ließ man ihn 28 Wochen sitzen, vielleicht, um ihn weich zu machen. Als aber Adolf standhaft blieb, wurde am 4. März 1529 in öffentlicher Sitzung das Urteil gesprochen, dessen Schluß so lautete: „So scheiden wir denn diesen Adolf Clarenbach als ein räudiges Schaf und stinkend faules Glied der Kirche ab, und übergeben ihn der weltlichen Obrigkeit, jedoch mit der Bitte, daß sie ihm an Leib, Leben und Blut nichts zufüge." (Die Bitte wurde bekanntlich allen Urteilen dieser Gerichte angehängt; wie sie gemeint war und erfüllt wurde, ist auch bekannt genug.)

Von dieser Zeit an war Clarenbach in einem Gefängnis, wo Geistliche und Weltliche ihn besuchen konnten. Es kamen ihrer auch viele, um zu versuchen, ob sie ihn in Liebe herumbringen möchten. Am beweglichsten redete der Pfarrer aus seiner Heimat Lennep. „Adolf," sagte er, „ich habe noch einen alten Gulden; den kriegt der erste Bote, der die Nachricht bringt, daß sich Adolf bekehrt hat. So thut's doch, mein lieber Adolf; thut's doch, ich bitte Euch um Gottes und Christi willen." Dies sagte er mit so rührender Stimme und Gebärde, daß Adolf hätte erweicht werden müssen, wenn Gott ihn nicht festgemacht hätte in seinem Herzen. Stumm und schweigend saß er da bei allem, was man ihm Liebes sagte. Warum antwortest du nicht? fragten endlich die andern Anwesenden. „Freunde," sprach er, „ich kann keine andern Glaubensartikel machen, als ich von meiner Mutter gelernt habe." Der Pfarrer erwiderte: „Adolf, Ihr wollt sie genommen haben, wie Ihr's versteht, die Ketzer-

meister verstehen sie anders; sie können Euch doch nicht folgen, Ihr müßt Ihnen folgen.“ Adolf sagte wieder: „Um Gottes Barmherzigkeit willen unterrichtet mich doch; ich will mich ja gern von einem Kinde unterweisen lassen.“ — Wir können nichts ausrichten, es ist alles an ihm verloren, sagte der Pfarrer; und nun fingen sie an, ihm Angst zu machen. Adolfen liefen die Thränen die Wangen hinunter; er seufzte: Gott erbarme sich meiner! Es entstand ein Stillschweigen. Endlich sagte einer: Wäre die alte Weise unserer Väter nicht die rechte, so hätte Gott wohl einmal einen Toten auferweckt, der uns das gesagt hätte. Fürwahr, ein starker Beweis, versetzte ein dritter, und ein vierter rief: Ja, ein starker Beweis, was sagt Ihr dazu, Adolf?

Adolf. Wen Christus lehrt, der kann nicht irren, und mich hat er gelehrt. Wer an ihn glaubt, hat das ewige Leben, und ein solcher glaubt gut und kann nicht irren.

Da kam der Pfarrer wieder gelinde: Lieber Adolf, Ihr seid ein junger Mann, wollet doch Euren jungen Leib nicht dem Tode hingeben; es wäre schade um Euren Verstand. Rettet Euch doch, ich bitte Euch um Gottes und Christi willen.

Aber gute Worte und Schreckworte halfen nichts. Nun, wenn Ihr nicht anders wollt, Adolf, sprach endlich der Pfarrer; so sehet zu; es wird Euch Leib und Leben kosten. Ja, ja, fiel ein anderer ein, ich fürchte, Adolf, es kostet Euch den Hals.

„Der ist hier,“ antwortete Adolf und streckte den Hals hervor; „haben sie diesen auch, so haben sie ihren Willen doch nicht; ich aber werde das ewige Leben haben, und zuletzt sollen sie wohl erfahren, was sie gethan.“

Beim Abschied gab Adolf ihnen allen die Hand, segnete sie und befahl sich Gott.

Es wurde dem Kölner Stadtrat schwer, den Gefangenen zum Tode zu verdammen. Als aber eine bisher unbekannte Seuche in der Stadt ausbrach und nun auf den Kanzeln gepredigt ward, diese Krankheit komme daher, weil man die Ketzerei schone, so wurde endlich der Tod beschlossen über Adolf und noch einen andern Glaubenszeugen, Peter Flystädt aus dem Jülich'schen, der ebenfalls wegen lutherischer Ketzerei verurteilt war und seitdem mit Clarenbach in demselben Gefängnis gesessen hatte.

Der Tag der Hinrichtung, es war der 28. September 1529, brach an. Adolf und Peter wurden aus dem Gefängnis geholt; man band ihnen die Hände und führte sie zum Richtplatz außerhalb der Stadt. Eine unzählbare Menschenmenge begleitete den Zug. Unterwegs kam manches vor, was auf die damalige Stimmung des Volks ein Licht wirft

und den Beweis liefert, daß noch viele im stillen gesinnt waren, wie die beiden Märtyrer, aber nicht den Mut hatten, mit ihrem Bekenntnisse herauszutreten. Der letzteren Beispiele wollen wir einige anmerken.

Als sie den Gang antraten, brach Adolf in ein lautes Gottloben aus und betete: „Lob, Ehre und Dank sei dir, Vater, daß du uns diesen Tag hast erscheinen lassen, nach dem uns so sehr verlanget hat! O Herr, siehe herab, denn die Zeit ist nahe!" — Da trat ein Handwerksmann an ihn heran und redete ihm mit tröstlichen Worten zu. „Ich bin in Christo getröstet," erwiderte Adolf, „ich sterbe des Christen Tod, und es geschieht der Wille des Herrn; ihm erging es so, wie sollte es uns nicht so gehen? Er ging voran, und wir müssen nachfolgen, wenn wir seine Brüder sein wollen." — Als sie eine Strecke weiter gezogen waren, sprach ihn ein Oberrheinländer an: „Sei getröstet, Adolf." Davon ward er sehr erfreut; er lächelte und hätte dem lieben Unbekannten und doch Bekannten gern die Hand gegeben, aber sie war zu eng gebunden. Lange noch ging dieser Mann neben ihm her.

An der Wachtpforte wurde Adolf eines Bekannten ansichtig und begrüßte ihn: „Sei du gegrüßet, Bruder, und den andern Brüdern sage gute Nacht. Ermahne sie, daß sie nicht ablassen von Christo und seinem Worte aus Furcht vor dem Tode. Denn es muß geschehen, daß alle, die gottselig leben wollen, Verfolgung leiden. Darum will ich Christo nachfolgen und euch vorangehen." — „O Köln, Köln," fuhr er dann fort, „wie verfolgest du das Wort Gottes! Es ist eine Wolke in der Luft, die wird noch einmal herabfließen!" — Alles Volk verwunderte sich der Freiheit und Festigkeit, mit der er redete. Der Pfaffen etliche aber sagten: er hat gut gezecht, die Zunge ist ihm gelöst.

Mittlerweile war der Zug bis zu der sogenannten Hacht gekommen. Dort mußten nach dem Gebrauch die Missethäter so lange warten, bis die Sterbeglocke geläutet wurde. Als diese ertönte, kam der Scharfrichter auf die beiden Gefangenen zu und sagte: „Die Zeit ist hin, meine lieben Brüder, es muß sein!"

Adolf. Wenn Ihr wollt, — wir sind schon bereit.

Scharfrichter. So bitte ich euch denn, daß ihr mir verzeihen wollet den Tod, den ich euch anthun muß.

Adolf und Peter. Von Herzen thun wir das, thut, was Euch befohlen ist.

Da trat auch ein Verwandter Adolfs, Aleff von Gynt, der ihn in den letzten Tagen oft besucht hatte, nochmals zu ihm heran, nahm ihn bei der Hand und sagte:

Lieber Vetter, ich bitte Euch um Gottes willen, besinnt Euch noch; denkt, was Ihr Euren Freunden schuldig seid.

Adolf. „Wer Vater oder Mutter mehr lieb hat, als mich, der ist mein nicht wert,“ spricht der Herr.

Aleff. Nun, wenn's nicht anders ist, so muß es Gott geklagt sein.

Adolf (zu Peter). Bruder, halte dich fest an Gottes Wort!

Peter. Wir sind stark in dem Herrn.

Auf dem weiteren Wege kamen sie an dem Hause Johann von Venradts, jenes ehemaligen Lehrers und Richters von Clarenbach, vorüber. Der Ketzermeister hatte sich ins Fenster gelegt und gab ihm den christlichen Abschied: „Gehet nun, daß Euch St. Antonius verbrenne!“ — Hier erblickte Adolf auch wieder einen Bekannten, Namens Schwejus; zu dem sagte er: „Jetzt, Lieber, wirst du bald ein Schauspiel sehen, desgleichen du nie gesehen hast.“ — „Ja, lebe wohl,“ sprach Schwejus, „und behalte Gott in deinem Herzen!“

Dann sprach Adolf zu Peter: „Bruder, laß uns beten, daß wir nicht in Versuchung fallen!“ Nun betete er das Gebet des Herrn und den Glauben: „Ich glaube an Gott Vater u. s. w.“ Darauf fragte er Petern: „Bruder, glaubst du das alles?“ — „Ja,“ antwortete Peter, „ich glaub's, und es ist also.“ Dann wandte sich Adolf an das Volk und sprach laut: „Also müssen wir dem neuen Adam, Christo, im Glauben nachfolgen, soll er anders zu uns kommen. Je mehr Druck und Verfolgung, desto größeres Wachstum des neuen Menschen und Tod des alten, des Fleisches, der Sünde, des Teufels, der Welt. Diese verspottet uns jetzt und läßt uns trostlos, aber wir setzen gegen sie den einigen Christum, unsern Tröster, Vertreter und einigen Mittler, der uns wohl vertreten wird vor seinem himmlischen Vater. Ärgert euch nicht an unserm Tode; denn Christus mußte auch leiden und durchs Leiden in sein Reich eingehen. Durch diesen Christum ermahne ich euch, liebe Brüder, daß ihr ohne Aufruhr liebreich, brüderlich und christlich untereinander leben wollet und aller Obrigkeit gehorchen. Unser Herr wird alles zum Besten kehren und euch seine Gnade und sein göttliches Wort geben.“

Als nun Adolf über Müdigkeit klagte, fing Peter an zum Volke weiter zu reden.

An der neuen Ehrenpforte angekommen, wo Adolf früher einmal im Gefängnis gesessen, sagte er der Burgwärterin gute Nacht und bat sie um etwas zu trinken, denn es dürstete ihn sehr. Als sie das aber verweigerte, rief er ihr zu: „Ade, Gott segne Euch!“ Sie nickte mit dem Kopfe und machte viele Kreuze vor dem halsstarrigen Ketzer.

Als sie der Richtstätte so nahe gekommen waren, daß man die früher Hingerichteten konnte hängen und auf dem Rade liegen sehen, sagte Adolf zu Peter: „Siehe da, Bruder, die haben um Goldes und Gutes willen als Diebe oder als Mörder so gelitten; wie sollten wir denn nicht um Christi willen leiden? Das Fleisch ist schwach, aber der Geist ist stärker."

Auf dem Richtplatze ließ der Führer des Zuges von dem Volke einen großen Kreis schließen. Da die beiden Märtyrer aber fortfuhren zu reden, so drängten die Leute immer dichter heran, so daß die Gerichtsdiener nicht gut wehren konnten. Der Gewaltrichter Kirstgenborn sprengte mit dem Pferde heran und schrie: „Zurück, zurück, was habt ihr hier zu schaffen? Wollt ihr predigen hören, so gehet in den Dom!" — Einer aus dem Haufen rief: Man möchte hier wohl so gut predigen hören, wie in der Domkirche.

Infolge des vielen Redens dürstete es Adolf sehr, und er beklagte sich, daß man so unbarmherzig sei und ihm nicht einmal zu trinken geben wolle, da man doch sonst den Übelthätern so viel Trank reiche, als sie begehrten. Dies bewog den Scharfrichter, die Flasche zu holen und ihn trinken zu lassen. Dadurch erquickt und gestärkt, fing Adolf von neuem an zu dem Volke zu reden.

„Lieben Brüder, wir müssen sterben, wie ihr vor Augen sehet, und von euch scheiden. Wenn aber der Richter kommen wird, der uns alle zur Rechten und Linken fordert, dann werden wir uns alle wiedersehen. Damit wir dann zu denen kommen, die zur Rechten stehen, so wollen wir diesen Tod, will's Gott der Herr, geduldiglich und williglich leiden. Dort wird sich's dann ausweisen, was ein jeglicher geglaubt hat, und was wir glauben. Ob wir recht oder unrecht haben, wird dann an den hellen Tag kommen. Darum sehe ein jeder wohl zu, was er zu thun hat, und halte sich an Gott und sein Wort allein, und die das thun, mit denen werden wir uns in dem Herrn alle wiedersehen und wiederfinden."

Hierauf fleheten beide den Herrn um Vergebung ihrer Sünden an. Dann sprach Peter zu Adolf: „Nun verzeihe mir auch alles, was ich dir gethan haben möchte in der Zeit, da wir bei einander waren." Adolf: „Ja, gern thue ich das, und vergieb du auch mir, wenn ich dich etwa erzürnt hätte."

Dann küßten sie sich zur Letzte und schieden freundlich voneinander.

Jetzt nahm der Scharfrichter Petern, zog ihn bis aufs Hemd aus und band ihm die Hände fest aneinander. Wie er nun entkleidet da stand, trat Adolf noch einmal zu ihm und stärkte ihn: „Bruder, sei stark in

dem Herrn, und vertrau auf Ihn; denn heute kommen wir zu unserm Bruder Christo und werden mit ihm leben in Ewigkeit. Darum sei standhaft im Glauben und laß dich vor dem Feuer nicht erschrecken. Auch ich will auf den Herrn vertrauen, und sein Wort soll mein Siegel sein." Peter antwortete: „Ich will sterben als ein Christ und wie wir Christo, unserm Bruder, versprochen haben, um seines guten Namens willen zu sterben."

Wie es gebräuchlich war, hatte man den beiden Verurteilten zwei Mönche beigegeben, die sie zum Tode vorbereiten sollten. Der eine, ein Augustiner, war bisher still nebenher gegangen; der andere aber, der früher Jude gewesen, hatte sie unterwegs immer im Reden unterbrochen, um mit ihnen von päpstlichen Dingen zu reden und ihnen das Kreuz zum Ansehen vorzuhalten. Jetzt sollte Peter in die Holzhütte geführt werden; als er aber noch etwas sagen wollte, stieß ihn der Scharfrichterknecht mit Gewalt hinein, und der Mönch, welcher ehemals Jude gewesen, sagte: „Wer hat dir befohlen zu predigen?" — „Wer hat es dir befohlen?" fragte Peter. „Ich bin dazu verordnet," antwortete jener und spie vor ihm aus. Nun stellte der Henker ihn an den Pfosten in der Holzhütte, schlang ihm die Kette um den Hals und schlug diese an; er hatte sie aber so fest angezogen, daß Peter schon erstickt war, ehe Adolf zu ihm kam. Unterdessen beschäftigte sich der eifrige Mönch mit Adolf. „Weißt du nicht," sagte er, „daß viele gelehrte Leute und Doktoren zu Köln sind, die sich wohl auf die heilige Schrift verstehen, und achtest du dich weiser, als sie alle?" — Adolf: „Das sage ich nicht, daß es nicht viele Gelehrte in Köln giebt, sondern das sage ich: daß sie das Evangelium Jesu Christi verfolgen, besonders die Theologen, die doch am meisten mit der Schrift umgehen und sich dünken, sie verstehen sie." — Auf diese Worte brach der Mönch über die Maßen in Scheltreden aus. Der Augustinermönch aber, der bisher geschwiegen hatte, redete ihn jetzt sanft an: „Adolf, noch habe ich Euch nicht zugeredet; jetzt hört doch auch ein Wort von mir."

Adolf — der den stillen Mönch bisher wohl nicht genau beachtet hatte — sagte: „Ja gern, macht es aber kurz!"

Der Augustiner. Der Herr Jesus spricht: „Ich bin die Auferstehung und das Leben; wer an mich glaubt, der wird leben, ob er gleich stürbe, und wer da lebet und glaubet an mich, der wird nicht sterben ewiglich."

Adolf. Lieber, sagt mir das noch einmal vor!

Der Augustiner. „Ich bin die Auferstehung und das Leben u. s. w."

Adolf (der nun im Geist den Bruder erkannte). „Habt Dank, daß

Ihr mir das Evangelium verkündet habt und grüßet alle Brüder in dem Herrn Christo."

Auch ein Priester trat noch zu Adolf heran, tröstete ihn und sprach: „Sei getröstet in dem Herrn, Adolf, und davon laß dich nicht abdringen."

Jetzt entfesselte ihn der Henker. Adolf übergab diesem ein Büchlein, um es den Brüdern einzuhändigen, und entkleidete sich dann selbst. Dann ging er willig in die Holzhütte, schlug vor derselben noch einmal seine Augen auf gen Himmel und sprach: „O Herr, hiernach hat mich verlanget! Denn so muß es geschehen, daß wir durchs Kreuz bewährt werden!" — Als er in die Hütte kam und sah, daß sein Bruder den Geist aufgegeben hatte, sprach er: „Bruder, hast du deinen Geist aufgegeben? So sei der Herr dir gnädig und barmherzig; ich komme dir gleich nach." — Dann stellte er sich ganz von selbst an den Pfosten; der Scharfrichter schlug ihn an und hängte ihm einen Sack mit Pulver um den Hals.

Jetzt fragte ihn der Mönch noch: „Willst du als ein Christ sterben?"

Adolf. So hab ich immer gesagt; darum sprecht mir den Glauben vor, so lange Ihr könnt.

Mönch. Gern will ich ihn Euch vorsprechen, und so, wie ich ihn von meiner Mutter gelernt habe.

Er that es: „Ich glaube an Gott den Vater u. s. w."

Adolf sprach ihm alle Worte nach und setzte am Schlusse hinzu: „Das glaube ich, dabei will ich bleiben, darauf will ich leben und sterben."

Inzwischen hatte der Henker das Feuer angezündet, und da es hoch emporloderte, schrie Adolf mit lauter Stimme: „Herr, in deine Hände befehle ich meinen Geist!" Nun entzündete sich das Pulver und erstickte ihn bald.

Das alte Buch, welches das Verhör und das Ende Adolf Clarenbachs zuerst dem deutschen Volke ausführlich erzählte und zwar von einem, „der persönlich allezeit dabei gewesen," sagt schlicht und schön zum Schluß:

„Es ergingen aber mancherlei Urteile über ihn, je nachdem es einem ums Herz war, und wie er's verstund."

So wird es wohl anfänglich gewesen sein. Aber es dauerte doch nicht so gar lange, da brach das Feuer, das Adolf im bergischen Lande angezündet hatte, durch. Die alten Gemeinden Lennep (1540), Remscheid (1548) u. s. w. thaten, wie ihnen Clarenbach einst bei seinem Abschied geraten: sie verschafften sich bessere Prediger und bekannten sich zur evangelischen Lehre nach der Schrift.

Aus den vorstehenden Mitteilungen vermag jeder, der nur zu lesen versteht, die religiöse Anschauung, den Geist und Charakter des alten rheinischen Reformpredigers deutlich zu erkennen. Da ist nichts Verschleiertes und Verhülltes, kein Verheimlichen und Verstecken; klar und verständlich, auch für den Ungelehrten, spricht er, wie er denkt: ehrlich und offen handelt er, wie er spricht, und stirbt getrösteten und festen Herzens in dem Glauben, den er gepredigt hat. Die da gern sagen: „Thue recht und scheue niemand!“ können hier einen sehen, der auch bis in den Feuertod so zu handeln verstand.

In seinem religiösen Denken steht Adolf fest auf dem Glauben, den er von seiner Mutter gelernt hat, und den die christlichen Kirchen aller Zeiten und Orten, wie verschieden sie auch sonst sind, einstimmig bekennen. Er will diesen Glauben verstehen und verstanden haben, wie ihn die Schriften der Apostel verstehen lehren," nicht anders. Nur diese will er als die rechten gültigen Zeugen über das, was Jesus von Nazareth gewesen und nicht gewesen ist, was er gethan und nicht gethan hat, gelten lassen. Nach diesen Zeugen, die er für ehrlich hält so gut, als er selbst für ehrlich gehalten sein will, glaubt er an einen Christus, der nicht ein sogenannter, sondern ein wirklicher Christus ist, — an einen Heiland, der auch wahrhaftig heilen kann. Er vermißt sich nicht, alles zu wissen und auf alle Fragen antworten zu können; aber darin ist er sicher, wo man die Wahrheit gewiß lernen kann. Die Stimme dessen, der sich den guten Hirten genannt, hat er unter den vielen, die sich auch für rechte Hirten ausgeben, aber es nicht sind, deutlich heraus erkannt. Darin vermag ihn nichts mehr wankend zu machen.

Wie Adolfs Denken, so ist auch sein Sinn. Beides gründet sich bei ihm auf denselben Grund. Er erkennt keine andere christliche Gesinnung an, als die, welche gesinnet zu sein begehrt, wie Jesus Christus auch war. „Wer Christi Geist nicht hat“ — spricht er — „der ist nicht sein“.

II. Dr. K. Nagel.

Von einem neuen rheinischen Reformprediger soll die Rede sein, nicht von dem alten, dessen Denkmal dort auf der Höhe bei Lennep steht. Es ist allerdings wohlgethan, sich je und je der alten Wahrheitszeugen, zu denen auch der niederrheinische Schulmann Adolf Clarenbach mit Recht gehört, immer wieder zu erinnern. Was sagt die Schrift? „Gedenket an eure Lehrer, die euch das Wort Gottes gesagt haben; schauet an den Ausgang ihres Wandels und folget ihrem Glauben nach“ (Hebr. 13, 7). Es ist fast schmerzlich zu sagen, daß jemand in manchen nieder-

rheinischen Kirchen jahrelang sonntäglich ein- und ausgegangen sein kann, ohne auch nur einmal an den Dank erinnert worden zu sein, den er jenem Märtyrer schuldet. Wie es in solchen Gemeinden um den christlichen Glauben und Wandel steht, ist nicht not erst zu sagen.

Jede Zeit hat indes auch ihre besonderen Anliegen und Aufgaben, und zwar nicht bloß auf *einem* Gebiete. Auf allen Gebieten giebt es von Geschlecht zu Geschlecht etwas zu *reformieren*, denn „die Welt liegt im argen.“ *Reformprediger* sind daher zu *jeder* Zeit nötig, auch in der jetzigen; und wo ein solcher auftritt, da thut man wohl, sich die Augen zu reiben und die Ohren zu gebrauchen, namentlich auch darum, weil je und je solche Lehrer aufgetreten sind, welche die Leichtfertigen und Ungelehrten gründlich verwirrt haben.

Aber wer ist nun „*der neue Reformator,*“ von dem hier berichtet werden soll? — Wer eine große oder kleine Zeitung hält oder in solchen Städten bekannt ist, wo viele Juden wohnen, hat ohne Zweifel von sogenannten „Reformjuden“ reden hören. Es sind dies solche Juden, welche das Gesetz — das ihnen auferlegt ist, bis der kommt, welcher es gegeben hat — nach eigenem Ermessen abthun und sich den „Nationen“ gleich stellen wollen. Doch das sind eben *jüdische* „Reformer“, die uns hier weiter nicht angehen. Etwas Ähnliches begegnet uns aber heutzutage auch in der sogenannten *Christenheit.* Auch hier treten da und dort Männer auf, die da verkündigen: Das Alte ist alt geworden, es gilt jetzt ein Neues zu bauen, d. h. „frei-religiöse“ Gemeinschaften zu gründen. In Nord- und Mitteldeutschland giebt es dieser Genossenschaften in der That schon eine ziemliche Zahl. Am Niederrhein will jedoch die Sache noch keinen rechten Fortgang gewinnen. Der bekannte Reformprediger Uhlich ist zwar jüngst, wie früher sein großer Vorläufer Johannes Ronge, einmal und ein anderes Mal durch die rheinischen Lande gezogen; allein sein neues Evangelium: Ich bin ein Mensch, du bist ein Mensch, wir sind Menschen, laßt uns Menschen sein — hat hier wenig Bewunderung und noch weniger Jünger finden wollen. In der That muß es auch mit der christlichen Kirche und mit der menschlichen Vernunft weit bergab gekommen sein, wo man einen Johannes Ronge für einen großen Unsterblichen oder ein trübes sächsisches Nachtlicht für die Sonne eines neuen Tages halten kann.

Der Reformprediger, mit dem wir uns *hier* beschäftigen wollen, ist ein geborner *Rheinländer.* Er wurde in der rheinischen Kirche und Schule erzogen und gebildet, war erst *Privatdocent der Theologie* an der Universität zu Bonn, später *Lehrer* an einer rheinischen *Real-*

schule und ist seit einigen Jahren umherreisender Evangelist einer neuen Lehre vom Himmelreich.

Worin besteht denn die neue Botschaft dieses Reisepredigers?

In der Vorrede zu einem seiner gedruckten Vorträge sagt er:

Die Leser würden durch diesen Vortrag in der Bibel, auf die sich die bisherigen Kirchen beriefen, einen Geistesstrom aufgedeckt finden, der über dieselben sämtlich hinausginge;

und an einer andern Stelle dieser Schrift heißt es:

„Ich war es mit der Zeit inne geworden, daß meine religiösen Gedanken und Gefühle weit über das Maß hinausgingen, das in den bestehenden Kirchen herkömmlich ist.“

Der Mann verspricht also viel, sehr viel. Sehen wir uns daher recht aufmerksam nach dem Inhalt der Gedanken und Gefühle um, welche der Vortrag zu Tage bringt.*)

Bekanntlich geht das Denken der Christen apostolischen Glaubens aus alter und neuer Zeit von zwei Hauptfragen aus.

Erstlich: Wie ist der Mensch in seinem innersten Wesen beschaffen — ist er krank, oder kerngesund? mit Frieden erfüllt und selig, oder zerrissen und unselig?

Zum andern: Ist der Mensch Jesus von Nazareth der, wofür er sich ausgegeben hat und wofür ihn seine Schüler und Freunde auch gehalten haben, nämlich der Sohn des lebendigen Gottes, welcher in die menschliche Natur und ihr Elend eingetreten ist, um sie seiner göttlichen Natur und seiner Seligkeit teilhaftig zu machen? oder ist er nur ein begabter jüdischer Rabbiner, der nicht, wie er vorgiebt, Gewalt hat im Himmel und auf Erden, sondern wie alle Leute solcher Art, wie Sokrates, Mohammed ꝛc. auf dem Wege alles Fleisches in die Welt gekommen und aus ihr hinausgegangen ist?

Auf diese Fragen haben nun alle wahrhaftigen Christen und christ-

---

*) Alle nachstehenden Äußerungen Dr. Nagels sind sämtlich wortgetreu entnommen aus der Schrift: „Was muß heutiges Tages aus den alten Kirchen heraustreiben?“ — Rede, gehalten in einer freireligiösen Dissidenten-Versammlung zu Müngsten bei Remscheid, von Dr. R. Nagel. Remscheid 1860. Im Selbstverlage des Verfassers.

Von seinen übrigen Schriften haben uns vorgelegen: „Über Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, besonders an höheren Schulen,“ und: „Die Propheten Jesaias, Jeremias und Ezechiel, drei biblische Lebensbilder ꝛc.“ — Wir haben uns in den Citaten darum bloß auf jene Rede beschränkt, damit jeder bequem dort das Nähere nachlesen kann und weil sie am unverhülltesten und verständlichsten ist. — Schließlich sei hier noch bemerkt, daß hier nicht von der Person, sondern nur von der Lehre dieses Reformpredigers die Rede sein soll.

lichen Blutzeugen, von dem seligen Stephanus bis auf den seligen Adolf Clarenbach, nur die eine einstimmige Antwort gehabt: Wir sind von Natur krank, sehr krank; aber Jesus von Bethlehem ist unser und aller Welt Heiland, nicht ein sogenannter, sondern ein wirklicher, im vollen, ehrlichen Sinne des Worts. Wir haben es erfahren.

Auch Dr. Nagel weiß sehr wohl und ist auch ehrlich genug, es ausdrücklich zu bezeugen, daß die Apostel alle auf jene Fragen ebenfalls nur diese eine Antwort gewußt haben. Er sagt S. 24 des erwähnten Vortrags:

„Allerdings reden die Apostel davon, daß alle, sei's Juden, sei's Heiden, von Adam Sünde und Tod geerbt und entgegengehen der Offenbarung des göttlichen Zorns ꝛc. — wohl jubeln sie, daß Gott seinen Sohn in die Welt gesandt, um sie zu erretten von diesem Zorngericht: — wohl preisen sie die Liebe des ewigen Gottessohnes, daß er arm geworden, um die Menschen reich zu machen, daß er, durch den alles geworden, sich seiner Herrlichkeit entschlagen, der armen Menschen Fleisch und Blut an sich genommen, um sie zu führen zur Herrlichkeit; sie preisen ihn, der geboren war kraft heiligen Geistes aus der Jungfrau, auf daß die Menschen selber neu geboren würden aus Gott; — wohl preisen sie namentlich seine Liebe, daß er um der verlornen Welt willen sich erniedrigt bis zum Tode am Kreuz und mit seinem unschuldigen Blute ihre Schuld bezahlt; — wohl jauchzen sie, daß er, der Auferstandene, den Tod siegreich überwunden: Tod, wo ist dein Stachel? Hölle, wo ist dein Sieg? — Wohl sehnen sie sich entgegen seiner herrlichen Wiederkunft auf den Wolken des Himmels und freuen sich, ihm entgegengerückt zu werden mit unsterblichem Leibe und bei dem Herrn zu sein allezeit."

Dies Zeugnis, was Dr. Nagel ausspricht, will viel sagen. Vor noch nicht langer Zeit war es unter vielen Geistlichen und sogenannten Gebildeten Mode, zu glauben und zu sagen: Die Apostel lehrten nichts von einem ewigen Sohne Gottes, von einem heiligen Geiste ꝛc., sondern drückten sich nur etwas morgenländisch-bilderreich aus. Indem man nun den biblischen Schreibern die Worte im Munde verdrehte, ließ man sie nur das sagen, was man gern gesagt haben wollte, nämlich die hausbackene Lehre des damaligen Rationalismus. Die rationalistische Ansicht ist jetzt aus der Mode gekommen, wenigstens in den höhern Schichten der Gelehrten und Gebildeten. Nur in einer gewissen niedern Schicht der Halbgebildeten und ihrer Nachläufer macht man wohl mit den alten rationalistischen Phrasen noch etwas Staat, gerade so wie eine Kleidermode in den vornehmen Ständen gewöhnlich schon etwas Altes ist, wenn die untern Stände damit Staat zu treiben anfangen.

Dr. Nagel will also mit dem abgelebten Rationalismus nichts zu thun haben. Er versteht zu gut zu lesen, um nicht sehen zu können, daß die Apostel wirklich das sagen, was die allgemeine Christenheit bisher auf

ihr Wort hin geglaubt hat. Aber bei ihm wie überhaupt in den Kreisen der Gelehrten, die sich der rationalistischen Wortverdreherei schämen, ist darum doch nicht mehr biblischer Glaube, als zu den Zeiten des vulgären Rationalismus vorhanden war. Denn der Glaube ist eben nicht jedermanns Ding.

Wie stellt sich denn nun Dr. Nagel zu den Jüngern Jesu und ihren Schriften? Er spricht sich darüber so aus:

„Wohl reden die Apostel von diesem allem" — was vorhin angegeben — „aber machen sie nun in diesem allem auf vollständige Unfehlbarkeit Anspruch? O nein, hören wir vielmehr, was der gewaltigste aller Apostel, was der Apostel Paulus von sich und von seinen Zeitgenossen mit liebenswürdiger Bescheidenheit gesteht. Wir wandeln, sagt derselbe, jetzt erst im Glauben und noch nicht im Schauen; — wir erkennen jetzt erst stückweise und noch nicht vollkommen; wir schauen jetzt erst wie durch einen Spiegel ein Rätselbild, noch nicht von Angesicht zu Angesicht (2. Kor. 5, 7; 1. Kor. 13, 9 ff.); — — damit gesteht der Apostel doch deutlich genug ein: daß sich ihm das neue in Jesu erschienene Leben gleichsam reflektiert im Spiegel der Phantasie, daß demnach in seinen Vorstellungen über Jesus Dichtung und Wahrheit vermischt sei, daß allerdings Wahrheit darin enthalten sei, aber unter phantastischer Hülle verborgen; ja, daß es **Phantasien** seien, aber um einen Wahrheitskern gesponnen."

So weit ist Dr. Nagels Stellung zur Bibel klar. Man weiß, was man an ihm hat. Wenn er aber erst mancherlei von der Geschichtserzählung der Evangelisten abziehen will, um zur eigentlichen Wahrheit zu gelangen, so wird einem doch fast etwas bange, ob er seine Behauptung auch machen werde: er wolle in der Bibel einen Geistesstrom aufdecken, der über die bisherigen Kirchen hinausgehe. Doch wir wollen nicht vorgreifend Mißtrauen erregen, sondern ruhig weiter hören, wie er in den apostolischen Berichten die „Dichtung" von der „Wahrheit" scheidet und was für einen „Wahrheitskern" er aus den „Phantasiebildern" herausbringt.

Hier befinden wir uns aber in einer gewissen Verlegenheit. Wenn die Apostel lehren wollen, daß der Mensch in seinem innersten Wesen krank, verdreht, elend und unselig sei, so gründen sie ihre Aussprüche nicht auf gelehrte Untersuchungen über die Menschennatur und die Weltgeschichte, sondern sie berufen sich schlichtweg auf die Kenntnis, die jedermann von sich selbst und seinem Nachbar hat oder haben kann. Daran haben sie ohne Zweifel recht gethan, da es ja nicht nötig ist, erst eine Reise um die Welt zu machen, um zu wissen, daß der Erdenstaub grau und der Himmel blau ist. Darum sind sie auch in solchen Reden von den schlichtesten Leuten zu allen Zeiten wohl verstanden worden.

Unser neuer Reformprediger verfährt aber in seinen Untersuchungen

über die apostolische Dichtung und Wahrheit etwas weitläufiger. Er muß, um den gemeinten geistigen „Wahrheitskern“ aus der Hülle heraustreten zu lassen, mancherlei aus gelehrten weltgeschichtlichen Büchern heranziehen, was ein schlichter Handwerker oder Bauersmann zwar anhören, aber kaum verstehen und noch weniger prüfen kann. Lassen wir den Doktor nun in seiner Sprache reden, so wird ohne Zweifel ein ungelehrter Leser, dem es in die Hand kommt, sprechen: ich weiß nicht, was das gesagt ist. Wollten wir aber aus seiner weitläufigen Darstellung das herausnehmen, was den eigentlichen Kern ausmacht, so möchte jemand mutmaßen, wir hätten vielleicht den Sinn nicht ganz getroffen oder nicht genau genug wiedergegeben. Das ist unsere Verlegenheit.

Es wird aber wohl das beste sein, daß wir den Mann selbst reden lassen und nur Hauptpunkte in möglichster Kürze vorführen.

Die Apostel also lehren — nach Dr. Nagels eigenen Worten —:

1. „daß alle, sei's Jude, sei's Heide, von Adam Sünde und Tod geerbt,“
2. „daß sie entgegengehen der Offenbarung des göttlichen Zorns“ und
3. „daß für alle Völker aller Zeiten kein anderer Weg zur Seligkeit sei, als im Glauben an Jesus.“

Das sind nun nach der Meinung Nagels drei Spiegelbilder oder eigentlich drei Einbildungs-Vorstellungen, aus denen erst die wirkliche Sache herausgedeutet werden muß. Er deutet nun so:

„In der That kann es nicht schwer sein, in jenen Vorstellungen Dichtung und Wahrheit zu scheiden, sobald wir nur festhalten, daß das, was darin von der Menschheit überhaupt gesagt wird, sich doch zunächst nur auf die Menschheit beziehen kann, in welcher Jesus und die Apostel auftraten. Es war ja die damalige Welt eine Welt des Todes; all die Völker: Assyrer, Babylonier, Ägypter, Juden, Griechen u. s. w., die bis dahin eins nach dem andern so frisch geblüht, sie waren verwelkt und lagen ermattet und erstorben unter dem Joche des unbarmherzigen Römertums, dem selber auch jedes höhere Leben untergegangen war in Sittenlosigkeit; — nun, das spiegelte sich denn den Aposteln in der Art ab (erstes Spiegelbild!), als — habe die ganze Menschheit von ihrem Stammvater den Tod geerbt.“

„Ja, es ging die damalige Welt entgegen ihrem Untergange; jenes Volk Israel, in dem einst so geistige Religiosität gewaltet: es war verkommen im allerpeinlichsten Ceremoniendienst; bei jeder noch so kleinen Übertretung der noch so äußerlichen und gerade dadurch unmöglichen Satzung drohete seinem bedrängten Gewissen das ewige Feuer; trotzdem stand es im Wahn, als alleiniges Gottesvolk sich die Herrschaft über alle Welt mit dem Schwerte erkämpfen zu müssen; Empörung gegen Rom schien ihm heilige Pflicht, und solche Empörung wider dies schwertmächtige Reich — was konnte sie dem kleinen Judenvolke anderes bringen, als den vollständigen äußeren Untergang? Desgleichen war das einst so sittenstrenge Römervolk jetzt, seit es aller Völker Schätze in sich verschlungen, so sittlich entartet, daß es, wie seine eigenen

bessern Männern (z. B. Livius) bezeugen, weder seine Laster, noch die Gesetze, die dagegen helfen sollten, ertragen konnte; ja seine eigenen bessern Männer (z. B. Tacitus) sehen schon mit Schmerz und Freude zugleich in den frischen unverbildeten Germanen, in unsern Vorvätern, die zukünftigen Zerstörer des Römerreichs; — so ging die damalige Welt entgegen ihrem Untergang: Das spiegelte sich dann den Aposteln in der Art ab (zweites Spiegelbild!), als stünde der Welt das Zorngericht Gottes, als stünde ihr der Tag des jüngsten Gerichts nahe bevor, ja damit war's denn, als sollte die ganze sichtbare Welt überhaupt untergehen."

„Es war nun wirklich jener verderbten Welt in Jesus das Leben erschienen, das allein sie noch retten konnte."

(Worin besteht aber dieses „neue Leben", der neue heilige Geist und die neue gewaltige Predigt Jesu? — Wir lesen:)

„Nur wenn Israel von jener gewaltigen Predigt sich ergreifen ließ: daß es nicht ankomme auf Ceremonien, daß es vielmehr auf Gottes- und Nächstenliebe ankomme, — nur wenn es demgemäß Gott im Geist und Wahrheit anzubeten begann, konnte es frei werden von der steten innern Qual, von der steten Furcht vor der Hölle (!), in die es bei dem äußerlichen und eben darum unerfüllbaren und doch für jede Übertretung mit der Hölle drohenden Ceremonienwesen geriet; nur wenn es abließ von dem thörichten Wahn, als alleiniges Gottesvolk mit dem Schwert die Welt erobern zu müssen; nur wenn es sich selig darin fühlte, mit dem neuen Leben, das Jesus in ihm erweckt, die tote Welt zu verjüngen und damit gleichsam geistig zu erobern, nur dann konnte es entgehen dem Zorngericht, das ihm bei der Empörung gegen das schwertmächtige Rom bevorstand; — nur wenn das römische Gewaltreich sich umgestaltete zum Bruderreich, nur wenn seine gräßliche Sittenfäulnis sich läutern ließ vom neuen, ernsten, heiligen Geist, nur dann konnte es entgehen dem Zorngericht, das ihm durch unsere Vorväter (die Germanen) bevorstand. Es war also wirklich für die damalige Welt kein anderer Name gegeben, in dem sie konnte gerettet werden vom Zorngericht, denn der Name Jesu, was Wunder, daß sich dies bald der begeisterten Phantasie in der Art abspiegelte (drittes Spiegelbild!), als sei nun überhaupt für alle Völker aller Zeiten kein anderer Weg zur Seligkeit als im bewußten Glauben an Jesus, und als seien alle Nichtchristen auf ewig verdammt."

Hier müssen wir einen Augenblick Halt machen und uns besinnen an das, was wir aus dem Munde der Apostel wissen.

Dr. Nagel meint, die Apostel hätten nicht dafür gelten wollen, daß sie gewisse Wahrheit wüßten; sie machten auf „Unfehlbarkeit" keinen Anspruch. Er beruft sich auf den Apostel Paulus, wo derselbe (mit Beziehung auf den Zustand nach dem Tode) sagt: „Wir leben im Glauben, nicht im Schauen."

Derselbe Apostel spricht mit nicht mißzuverstehendem Ernst im Briefe an die Galater Kap. 1: „Mich wundert, daß ihr euch so bald abwenden lasset von dem, der euch berufen hat in die Gnade Christi, auf ein anderes Evangelium, so doch kein anderes ist, ohne daß etliche sind,

die euch verwirren und wollen das Evangelium Christi verkehren. Aber so auch wir oder ein Engel vom Himmel euch würden Evangelium predigen anders, denn das wir euch gepredigt haben, der sei verflucht. Wie wir gesagt haben, so sagen wir abermal: So jemand euch Evangelium predigt anders, denn das ihr empfangen habt, der sei verflucht!"

Das ist doch verständlich gesprochen, wie uns dünkt. Aber nicht bloß an vereinzelten Stellen, sondern überall geben die apostolischen Geschichtschreiber und Lehrer deutlich genug zu verstehen, daß sie ganz und gar nicht gemeint sind, von dem, was sie über Christum und sein Werk bezeugt haben, sich etwas als Dichtung abziehen zu lassen. Während seiner Gefangenschaft hatte Paulus einmal Gelegenheit in feierlicher Sitzung vor dem Prokonsul Festus, in Gegenwart des Königs Agrippa und der ganzen vornehmen Welt aus der Stadt Cäsarea, sich zu verteidigen. Nachdem er ausführlich seinen Lebensgang, seine Berufung und die erfahrenen Verfolgungen dargestellt, schließt er mit den Worten:

„Aber durch Hilfe Gottes ist es mir gelungen, daß ich stehe bis auf diesen Tag und zeuge beiden, Kleinen und Großen und sage nichts außer dem, das die Propheten gesagt haben, daß es geschehen sollte, und Moses; nämlich: daß Christus sollte leiden, daß er sollte der erste sein aus der Auferstehung der Toten und Licht verkündigen dem Volke (der Juden) und den Nationen." Da er aber solches zur Beantwortung gab, rief Festus mit lauter Stimme: „Paulus, du rasest (phantasierst); die große Gelehrtheit macht dich rasend!" Er aber sprach: „Ich rase nicht, edelster Festus, sondern ich rede wahre und vernünftige Worte. Denn der König (Agrippa) weiß um solches wohl, zu welchem ich auch freudig rede. Denn ich achte, ihm sei deren keines verborgen. Denn solches ist nicht im Winkel geschehen."

Gerade wie Paulus, so verwahrt sich auch Johannes ausdrücklich gegen den bösen Verdacht, als ob er möglicherweise Phantasien mit eingemischt habe (1. Joh. 1, 1—3): „Das da von Anfang war, das wir gesehen haben mit unseren Augen, das wir beschaut haben und unsere Hände betastet haben vom Worte des Lebens — — das verkündigen wir euch, auf daß auch ihr mit uns Gemeinschaft habet; unsere Gemeinschaft aber ist mit dem Vater und mit seinem Sohne Jesu Christo."

Können nun Paulus und Johannes sich deutlicher, unmißverständlicher darüber aussprechen, für was sie gehalten sein wollen? — Für Dr. Nagel scheinen aber diese Erklärungen samt den vielen andern, die in den Schriften

der Apostel stehen, noch nicht deutlich genug zu sein. Denn er setzt sich mit voller Gemütsruhe und Zuversichtlichkeit hin, um bei allem, was die Augen- und Ohrenzeugen von Christo bezeugen, gerade das Hauptsächlichste und Wesentlichste als „Dichtung" zu subtrahieren, wobei dann natürlich nur ein armseliger Rest als sogenannter „Wahrheitskern" übrigbleibt. Das hat der Leser an den vorhin angeführten Beispielen wohl schon zur Genüge erkennen können. Doch wollen wir, um dem gelehrten Manne möglichst gerecht zu werden, auch noch in der Kürze hersetzen, wie er an den andern apostolischen Vorstellungen, an den von Christi Tod und dessen Bedeutung, von seiner Auferstehung und Himmelfahrt, von der Sendung seines Geistes und von seiner dereinstigen Wiederkunft die „phantastische Hülle" abzustreifen versteht.

Über die Bedeutung des Todes Jesu sagt Paulus (1. Kor. 15, 1—3): „Ich erinnere euch aber, liebe Brüder, des Evangelii, das ich euch verkündiget habe, welches ihr auch angenommen habt, in welchem ihr auch stehet, durch welches ihr auch selig werdet, so ihr's behalten habt, welcher Gestalt ich es euch verkündigt habe; — denn ich habe euch zuvörderst gegeben, was ich auch empfangen habe, daß Christus gestorben sei für unsere Sünde, nach der Schrift." — Desgleichen spricht Johannes: „So wir aber im Lichte wandeln, wie er (der Vater) im Lichte ist, so haben wir Gemeinschaft mit ihm; und das Blut Jesu Christi, seines Sohnes, macht uns rein von aller Sünde."

Was sagt Dr. Nagel dazu?

Phantastisches Spiegelbild!

„Jesus sah freilich voraus, daß, wenn er den neuen geistigen Gottesdienst offen den Mächten der bisherigen Welt gegenüber bekannte, ihm dies den Tod bringen würde; er hat es aber dennoch gethan, er hat nun auch im offenen Bekenntnis des neuen Lebens sein Blut vergossen, es ist dann aber auch durch sein offenes, mit seinem Blute besiegeltes Bekenntnis das neue Leben durchgedrungen, und wenn auch nicht die ganze Masse sich erneuern ließ, so drang es doch in Einzelnen durch. Die wurden in geistigem Gottesdienst ledig — der Höllenfurcht (!); die beteiligten sich nicht an der Empörung gegen Rom und entgingen darum — dem Zorngericht über Jerusalem; die ließen sich durch den neuen ernsten heiligen Geist entreißen jener römischen Sittenlosigkeit und entgingen daher — dem Zorngericht über Rom; konnten also wirklich mit Recht von sich sagen: sie seien durch Jesu Blut vom göttlichen Zorngericht losgekauft. Das spiegelte sich nur bald in der Art ab: als sei nun überhaupt für alle Menschen aller Zeiten und Völker einzig und allein in Jesu Blut Rettung vor Gottes Zorn; daß man es darüber vergaß, daß einem jeden im aufrichtigen Reueschmerz das Mittel gegeben sei, dem verletzten göttlichen Gesetze genug zu thun."

Was die Evangelisten über die Auferstehung Jesu erzählten, ist wohl jedem Leser gegenwärtig. Paulus sagt davon noch in dem angeführten Kapitel (V. 4—6): „Weiter habe ich euch gegeben, — daß Christus begraben sei, und daß er auferstanden sei am dritten Tage, nach der Schrift; und daß er gesehen worden ist von Kephas, danach von den Zwölfen. Danach ist er gesehen worden von Jakobus, danach von allen Aposteln. Am letzten unter allen ist er auch von mir, als einer unzeitigen Geburt, gesehen worden; denn ich bin der geringste unter den Aposteln, als der ich nicht wert bin, ein Apostel zu heißen, darum daß ich die Gemeinde Gottes verfolgt habe." Dr. Nagel denkt wieder: „Phantastisches Spiegelbild!" — und sagt:

„Freilich war der Fürst des neuen seligen Lebens gemordet, aber das neue Leben, das bis in den Tod bezeugt war, das ließ sich nicht morden: das stand auf in seinen Jüngern, und als diesen nach tiefer Niedergeschlagenheit zuerst aufging, daß noch nicht alles aus sei, da ist's ihnen in der Verzückung gewesen, als erschien ihnen der entrissene Meister persönlich in verklärter Gestalt; — ähnlich wie schon manch trauernder Gatte seine ihm entrissene Gattin wiederzusehen geglaubt hat." *)

Aus dem Evangelium und der Epistel am Himmelfahrtstage ist jedem Christen die Geschichte von der Himmelfahrt Jesu bekannt. Dort sind auch die Augenzeugen genannt, die Männer, denen der Herr nun sagte: „Ihr sollet meine Zeugen sein zu Jerusalem, in ganz Judäa und Samaria und bis an das Ende der Erde," — also auch bis ins rheinische Land. Und ihr Bericht ist auch vor tausend Jahren schon in unsere Berge gekommen. Seit Suitbertus, dem ersten niederrheinischen Missionar, haben diese schlichten jüdischen Männer in unsern Kirchen, Schulen und Häusern für ehrliche, unverdächtige Zeugen gegolten; und damit ihr Zeugnis unantastbare, volle Gültigkeit unter uns behalte: dafür hat unser Adolf Clarenbach sein junges Leben nichts geachtet.

Dr. Nagel hält das, was sie nach ihrer Behauptung mit Augen gesehen und mit Ohren gehört, was sie durch ihr Leben bezeugt und mit ihrem Tode besiegelt haben, wiederum für — Einbildung, Selbsttäuschung, Phantasie. Er sagt:

„So stand (wie vorhin gedeutet) das neue Leben in den Jüngern auf, so ging es durch sie in die Welt, und wenn es auch hart bedrängt ward von den Juden: es sollte doch bald der steinerne Judentempel, es sollte doch bald das gewaltige Rom untergehen, es sollte doch bald der neue geistige Gottesdienst und das

*) In einer Anmerkung fügt dann der Doktor noch bei: „Das merkwürdigste der Art ist ohne Zweifel dies, daß man sich Anfang 1849 laut den Zeitungen in Sachsen erzählte, Robert Blum, der im Oktober 1848 in Wien erschossen wurde, sei auferstanden und vielen erschienen."

neue Gottesreich der Bruderliebe triumphieren über jüdischen Ceremoniendienst und römisches Gewaltreich; — nun, das spiegelte sich ihnen in der Art ab: als sei der auferstandene Lebensfürst gen Himmel gefahren und werde gar bald sichtbar auf den Wolken des Himmels wieder erscheinen zum Gericht über — alle Welt, insbesondere über Jerusalem und Rom, um die, so ihn verwerfen, zur Hölle zu verdammen, die Gläubigen aber aufzunehmen in sein seliges Reich." *)

Bekanntlich sind die Apostel so, wie ihr Herr sie ausgerüstet, mit ihrem Zeugnis von dem, was sie gehört und gesehen hatten, in alle Welt gegangen. Sie haben zwar nicht die Welt erobert, auch nicht die „Welt" bekehrt; aber sie haben doch der Weltgeschichte einen andern Gang angewiesen, wie vor Augen liegt. Ihr Name wird von Millionen auf Erden und im Himmel mit höchster Ehrfurcht und innigster Liebe genannt; ihre Schriften gehen in mehr als 150 Sprachen durch die Welt; Tausende und aber Tausende haben bekannt und bekennen noch, daß sie aus ihnen Licht und Trost im Leben und im Sterben herausgelesen, und wieder eine große Schar, die niemand zählen kann, hat dies Bekenntnis mit ihrem Blut besiegelt. Sogar Napoleon I., der doch nicht in dem Geruche steht, daß er der Sekte der „phantastischen" Nazarener zuzurechnen sei, der aber wohl zu beurteilen wußte, was für Kräfte und Anstrengungen dazu erforderlich sind, um wie Nebukadnezar, Cyrus und Alexander ein Weltreich zu erobern und die Eroberung festzuhalten, — ein Kaiser Napoleon mußte erklären: das größte Wunder, das Unbegreiflichste, was die Weltgeschichte erzähle, sei ihm der Eroberungszug der zwölf Nazarener, die ohne alle materielle Mittel, bloß mit ihrem Wort und Zeugnis den geistig bedeutendsten Teil der Nationen sich unterworfen hätten. Auch Dr. Nagel scheint etwas von diesem Wunder zu wissen oder wenigstens etwas davon zu ahnen; aber dieses Etwas schrumpft doch vor seinem Blick so sehr zusammen, daß er eigentlich kein Wunder mehr darin sehen kann, da er erklärtermaßen überhaupt kein Wunder anerkennt. Was Wunder also, daß sich der allen großen Geistern bisher unerklärbare Eroberungszug der Jünger Jesu seiner „Vernunft" also darstellt, oder, in seiner Sprache zu reden, in seiner Phantasie in der Art sich abspiegelt: Jene zwölf Galiläer seien zwar ehrliche Juden, aber doch im Grunde — Phantasten gewesen. Dieweil sie aber, wie andere simple Seelen dieser Art, z. B. der gutmütige Adolf Clarenbach, den Mut gehabt hätten, ihre Phantasien für pure Wahrheit auszugeben und mit ihrem Leben dafür einzustehen, so sei

*) In einer Anmerkung fügt Dr. Nagel noch bei: „Ähnlich erfüllt sich die mittelalterliche deutsche Hoffnung von Barbarossas Wiederkunft im — Wiederaufblühen deutscher Herrlichkeit."

ihnen das Ding glücklicherweise gelungen d. h. für die ersten 1800 Jahre. Diese ersten 1800 Jahre müßten aber als das Zeitalter der „Phantasie“ als „das Reich des Sohnes“ angesehen werden; jetzt aber, im 19. Jahrhundert sei die „Vernunft“ zur Welt gekommen, nun beginne das „Reich des Geistes“, wo Gott werde alles in allem sein.

Dieses „Reich des Geistes“ oder der „Vernunft“ — das ist es nun, als dessen Zeuge und Bote Dr. Nagel sich ankündigt. Hier sind wir in unserer Untersuchung endlich an das Allerheiligste des neuen Evangelisten gekommen. Die bisherigen Mitteilungen aus seinen Schriften bezogen sich, wie der Leser gefunden hat, nur auf den Vorhof. Damit wollte er nur den Weg zum Heiligtum bahnen und den Blick für dessen Herrlichkeit klar machen; sie sollten gleichsam aufräumen. Aus ihnen haben wir nur erfahren, daß diejenigen Thatsachen aus dem Leben Jesu, welche die Apostel für die Hauptsachen des Christentums ausgeben, ihm nur für phantastische Spiegelbilder gelten, und dann, daß als geschichtlicher Kern nur übrig bleibt: die Errettung der ersten Christen bei der Zerstörung des jüdischen und des römischen Reiches, — was eben alte Geschichten sind, die uns also heutzutage weiter nichts angehen. Ist uns nun bisher nur klar geworden, was Dr. Nagel nicht glaubt, und nicht geglaubt haben will, so werden wir jetzt wohl auch erfahren, was er denn wirklich glaubt, wovon sich sein gepriesenes, religiöses Leben wirklich nährt, wovon er geistlich lebt, worauf er sterben will, und was er seinen Schülern als Lebensmittel, als Halt und Trost im Leben und Sterben anbietet. Denn er muß doch in Wahrheit etwas, oder eigentlich viel haben, da im Eingange seiner Schrift versichert wurde, „sein Vortrag werde in der Bibel einen Geistesstrom aufdecken, der über die bisherigen Kirchen weit hinaustreibe.“

Hören wir ihn also endlich noch, wie er die Herrlichkeit des „neuen Reiches Gottes“ schildert und den eigentlichen „Wahrheitskern“, das ist den Inbegriff der Triebkräfte dieses Reiches, an's Licht stellt!

„Ja, dies Reich Gottes selber, das schon die begeisterten Männer des Neuen Testaments verkündigt, wenn sie da gepredigt: daß es nicht ankomme auf Ceremonien, sondern daß es gelte, Gott anzubeten im Geist und in der Wahrheit; daß Gottes- und Nächstenliebe besser sei, als Opfer und Tempelbesuch; daß es nicht ankomme auf äußerliche Wunder, sondern daß das Leben den Frommen selbst das wahre Wunder sei; — — dies letzte Reich, wo man die Wahrheit nicht mehr durch einen dunkeln Spiegel schaut, sondern von Angesicht zu Angesicht; wo der Himmel nicht mehr jenseits thront, sondern auf die Erde hinuntersteigt und Gottes Wohnung unter den Menschenkindern ist; wo der Mittler seine Herrschaft Gott selber übergiebt und Gott selber unmittelbar ist alles in allem: — — dies letzte Reich, das ist es, das in unsern Tagen anbricht.“

Fragen wir nun: wo denn dieses Reich in unsern Tagen zu sehen sei? — wo die „Frommen" sich finden, die das einzig „wahre Wunder" in ihrem Leben darstellen, die als freie Söhne Gottes vom Geiste selber getrieben werden in alle Wahrheit und das Gesetz im Herzen selber tragen? — und durch welche neue, heilige Kräfte dies „Wunder" zustande komme? — so antwortet der neue Evangelist:

„Die ganze Vernunftbildung unserer Zeit ist über die phantasievollen Vorstellungen sämtlicher bisherigen Kirchen hinaus; ihr selbständiger Geist erträgt keine äußere Autorität in Sachen des Geistes; ihr freudiges thätiges Schaffen auf der Erde ist über das Hinwegsehnen aus dem Jammerthal hinaus. Doch weshalb ist unsere Zeit über dies hinaus? Etwa weil sie gottlos ist? Nein, sondern weil sie im tiefsten Grunde gottvoll ist. Ja, Gottes voll ist unsere Zeit; aber sie ist Gottes so voll, daß sie mit ihrer Gottesfülle nicht mehr in die alten Tempel hinein paßt, sondern dieselben sprengt und sich einen neuen Tempel sucht, in dem sie frisch und freudig atmen und sich aus tiefster Brust Gottes freuen kann."

Also: „was man den Geist der Zeiten heißt, das ist im Grunde der Herren eigner Geist," wie Goethe noch meinte, — das gilt jetzt nicht mehr; der Geist unserer Zeit ist gottvoll, er ist die Gottesfülle selber. Daran sollen wir also nicht mehr zweifeln, der Dr. Nagel hat es gesagt. Und wenn er gleich an andern Stellen seiner Schrift beweist, daß in unserer Zeit eine große Zahl der Prediger, Schullehrer und Laien über die Maße in Lüge und Heuchelei verstrickt sei, weil sie just dasselbe glaubten, was er predigte, aber es nicht bekennen wollten;*) — so behauptet er doch hier, daß nichtsdestoweniger jetzt die höchste Stufe menschlicher Geistesentwicklung und himmlischer Glückseligkeit auf Erden anbreche.

Und der Beweis? Man höre.

„Es ist im Laufe der Zeit dahin gekommen, daß es nicht mehr als apartchristlich gilt, das göttliche Ebenbild in jedem Volke, in jedem Stande und Geschlecht zu ehren. Es versteht sich unsere Zeit von selbst: es stammt ihr Bewußtsein von Gott unmittelbar; es gilt daher auch bei Nichtchristen, die freilich wohl von der Luft des allgemeinen Christentums umflossen sind. Es gilt auch bei den heutigen Juden; es hat darum unser Staat in der bewegten Zeit vor einem Jahrzehnt den Juden Bürgerrecht gegeben, ohne von ihnen ein direktes Bekenntnis zu Christus zu verlangen. Es hat damit freilich der christliche Staat aufgehört, aber doch ist darum nicht eingebrochen der Antichristenstaat, sondern — das unmittelbare Gottesreich ist angebrochen; — ja freilich ist das unmittelbare Gottesreich noch gewaltiger angebrochen — (Achtung, Leser! jetzt kommt der Trumpf!) — wenn vor einigen Jahren die Christen (Franzosen, Engländer und Sardinier) dem bisher auf den Tod gehaßten Mohammedaner geholfen haben gegen die Christen (Russen); wenn der Mohammedaner den bisher von ihm gedrückten Juden und Christen volles Recht verliehen hat in seinem Reich.**) Es ist darin

*) Sollte Herr Nagel hier vielleicht den Nagel auf den Kopf getroffen haben?

**) Bekanntlich zunächst auf dem Papier; während das Schwert der Moham-

ja thatsächlich ausgesprochen: daß fürder nicht mehr gefragt werden soll, ob man durch Moses oder Christus oder Mohammed den Weg zu Gott sucht, sondern ob man fromm ist in Gott und recht thut gegen den Nächsten; es ist darin thatsächlich erklärt: daß das Reich all dieser Mittler aufgehört hat, und Gott selber (welcher?) jetzt sein soll alles in allem."

Da hat der Leser endlich auch von dem allerneusten Evangelium, dessen Bote Dr. Nagel in Deutschland ist, den „Kern" samt der Schale.

Schreiber dieses glaubt das Seinige gethan zu haben; er hat, um Dr. Nagel möglichst gerecht zu werden, denselben gleichsam seine Sache selbst vortragen lassen. Aus den angezogenen Stellen schon, und noch mehr beim Durchlesen der Nagel'schen Bücher selbst, wird ein volkskundiger Leser sich bald überzeugen, daß dieser neue Reformprediger allerdings dazu angethan ist, gewissen halbverdrehten sogenannten Gebildeten den Kopf vollends zu verdrehen. Aber bei dem schlichten deutschen Manne von gesundem Menschenverstande wird seine projektierte Reformation schwerlich durchschlagen; das gelehrtklingende Beiwerk, was wir in obigen Auszügen möglichst beiseite gelassen haben, schmeckt ihm nicht. Dennoch würde es sehr irrig sein zu meinen, Dr. Nagels und ähnlicher Leute Schriften übten überhaupt keine beachtenswerte Wirkung aus. Eben der Umstand, daß die Zuhörer oder Leser so bald nicht herausfinden, welches denn der eigentliche angepriesene „Wahrheitskern" ist, daß sie durch das lebhafte Phrasengeklingel und namentlich durch die sorgfältig nachgeahmte biblische Redeweise in ein gewisses mystischheiliges Halbdunkel geführt werden, eben dieser Umstand zieht manche unklare Köpfe an und hält sie — wie bei dem mystischen Orden der Freimaurer — in einem staunenden Verlangen nach den wunderbaren Dingen, die noch kommen sollen, fest. Wer einmal Gelegenheit gehabt hat, mit solchen Leuten sich unterreden zu können, wird unsere Behauptung bestätigen müssen. Sie bringen in der Regel nichts heraus als die auswendig gelernten Sprüche aus dem Nagel'schen Evangelium: von „Ceremoniendienst", „steinernem Tempel" und sonderlich die von den „phantastischen Hüllen", die um den biblischen „Wahrheitskern" gesponnen seien. Fragt man dann dringlich nach diesem eigentlichen Kern, so versagt die „Vernunft" den Dienst; dann heißt es gewöhnlich: man solle einmal die und die Schriften Nagels lesen, so würde einem schon das Licht aufgehen.

---

medaner nachher in Syrien Tausende von Christen massakriert und andere Tausende von Frauen und Kindern dem Elend preisgegeben hat, denen nun die „aparten" Christen in Europa zu Hilfe eilen mußten, damit dieselben nicht auch noch umkämen. (Und jetzt sind wir so weit, daß die „aparten" Christen kalten Bluts Zehntausende armenischer Glaubensgenossen vom Schwerte Mohammeds erwürgen lassen. D. H.)

Ob der neue Reformprediger in seiner selbstgerühmten Ehrlichkeit noch nicht so weit vordringen kann, um, wie weiland sein Kollege Adolf Clarenbach gethan, die entdeckte Wahrheit ohne gelehrtes und phrasenhaftes Beiwerk, ohne erborgte biblische Zierat, klar und unverhüllt hinzustellen; — oder ob er bei seiner Gelehrsamkeit nicht imstande ist, wie ein rechter Volksmann verständlich zum Volke zu reden, — das bleibe hier einstweilen dahingestellt. Da aber einem wahren Volksfreunde alles daran liegen muß, daß die Akten des neuen rheinischen Religionsprozesses den Stand der Parteien möglichst deutlich darlegen, so liegt uns die saure Pflicht ob, das, was Dr. Nagel versäumt hat, nachzuholen und den Versuch zu machen, *sein Vernunft-Evangelium* mit dem, was vernunftgemäß daraus folgt, aus der *Privat-Docenten-Sprache* in *deutsches Deutsch* zu übersetzen. *Das würde dann etwa also lauten:**)

Es war einmal vor etwa 1800 Jahren ein jüdischer Rabbiner, Namens Jesus von Nazareth. Da er von geringen Eltern stammte, so konnte er in seiner Jugend keine hohe Schule besuchen. Nichtsdestoweniger wurde dieser Jesus ein braver Mann und ein erleuchteter Volkslehrer. Es war ein „neuer, ernster, heiliger Geist" in ihm. Ob er diesen „neuen Geist" von väterlicher oder von mütterlicher Seite geerbt oder sonst woher bekommen, kann man mit Gewißheit nicht sagen. Übrigens ist das Wort „neu" auch nicht so buchstäblich zu verstehen; es geschehen ja keine Wunder. Genug, für die damalige Zeit war dieser Geist etwas Neues. Das erwies sich daraus. Dieser Jesus lehrte nämlich: *Wer nicht recht thut, der thut unrecht;* und *wer nicht innerlich fromm ist,* der ist *gar nicht fromm;* und *wer sich fromm stellt und dabei seinen Nächsten betrügt,* der ist *ein Heuchler, ein Taugenichts.* Mit dieser unerhörten, gewaltigen Predigt drang er aber bei der Volksmasse und ihren Hirten nicht durch; vielmehr brachten diese den Rechtschaffenheitsprediger, der unerschütterlich gerade durch ging, unter die Erde. Bei einigen Stillen im Lande hatte jedoch der Meister eifrige Schüler und Anhänger gefunden. Nach der Ermordung ihres Lehrers waren diese natürlich sehr niedergeschlagen; sie dachten, jetzt sei alles aus. Nach einiger Besinnung kam ihnen jedoch der Mut wieder, das Licht, was in ihrem Herzen angezündet war, nämlich die Einsicht, daß „ehrlich am längsten währt", brach wieder durch; und in der Entzückung darüber kam es ihnen vor, d. h. bildeten sie sich ein: *Jesus sei wieder auferstanden.* Vermöge ihrer Ehrlichkeit erkannten sie auch, daß ihre jüdischen Landsleute

*) Sollte Herr Dr. Nagel mit der Verdeutschung seines mystischen neuen Evangeliums nicht zufrieden sein, so mache er es gefälligst besser. Wir haben aber ein Recht, ehrliches verständliches Deutsch ohne „Hüllen" zu fordern.

sehr thöricht seien, wenn sie glaubten, es würde ihnen besser gehen, sobald die Römer aus dem Lande gejagt wären. Darum beteiligten sich die Jünger Jesu nicht an der Empörung der Juden und entgingen darum dem Strafgericht, welches von diesen an den Empörern vollzogen wurde. In der Zerstörung Jerusalems und des ganzen jüdischen Volkstums mußten sie natürlich ein Gericht Gottes über die Mörder ihres Meisters sehen; dadurch gerieten sie denn auf die zweite Einbildung: Dieser sei wirklich gen Himmel gefahren und habe von dort aus die Rache über die Bösewichter veranlaßt, ihnen aber vorher die Erleuchtung des „heiligen Geistes“ geschenkt, wodurch sie vor der Empörung gewarnt und also vor dem Strafgericht bewahrt worden seien. Dadurch, daß ihr lieber Meister auf diese Weise ihr Retter geworden, kamen sie nun auf die weitere Einbildung: Jesus sei überhaupt der Retter des ganzen Menschengeschlechts. So gerieten die guten Jünger aus einer Selbsttäuschung in die andere; aber auf der Höhe dieser erhabenen „Spiegelbilder“ erwuchs ihnen auch der Mut, diese „Gesichte“ ihrer Einbildungskraft so unerschrocken zu predigen, als wenn es wirkliche Geschichten gewesen wären, und so nach und nach den ganzen Erdkreis mit ihrem „Phantasie-Glauben“ zu erfüllen. — Das ist der „Wahrheitskern“ der biblischen Historie von dem Rabbiner Jesus aus Nazareth, mit dem Beinamen „Christus“.

In jetziger Zeit gehört es durchaus zum Kennzeichen eines gebildeten Mannes, daß sein religiöses Denken nur diesen geschichtlichen „Kern“ festhalte und an Betrachtungen über jene aus der Phantasie entstandenen Erzählungen sich nicht mehr erbauen könne. Doch darf man die Herrschaft dieses Einbildungsglaubens in der Welt bis zum 19. Jahrhundert hin nicht ganz und gar für ein Unglück und seine Verbreiter nicht für Betrüger halten. Das wäre beschränkt und ungerecht gedacht. Denn erstlich ist unter dieser alten Geschichtshülle auch ein Kern geistig religiöser Wahrheit, ein wirklicher Edelstein verborgen, die tiefe Einsicht nämlich: daß es nicht ankomme auf Ceremonienwesen, Kirchenbesuch und dergleichen, kurz nicht darauf, daß man bloß äußerlich, sondern daß man innerlich fromm sei und gegen den Nächsten recht thut. Diese bis dahin unerhörte, heilige, erhabene Wahrheit, um derer willen Jesus von Nazareth uns zu gut den Tod erduldet hat, wurde durch jene Wundergeschichten durch alle Jahrhunderte sicher überliefert und vor dem Vergessen bewahrt. Zum andern muß man wissen, daß der Zeitraum der nun vergangenen 1800 Jahre die Zeit des Phantasieglaubens oder das „Reich des Sohnes“ war. Da mußte für die Masse der Menschen die Wahrheit in Rätselbildern gepredigt werden, weil man sonst dieselbe in nackt-

geistiger Gestalt nicht gefaßt oder mißverstanden, oder nicht festgehalten haben würde. Darum muß man von jenen zwölf galiläischen Missionaren und ihren Nachfolgern, auch wenn man mit seinen religiösen Gedanken und Gefühlen weit über sie hinausreicht, doch nicht unehrerbietig reden. Sie haben ja das Zeitalter der „Vernunft" vorbereiten helfen.

Dieses Zeitalter, das „Reich des Geistes", das ist der Vernunft, ist jetzt angebrochen. Das ist an vielen „Zeichen der Zeit" deutlich zu erkennen. Die Juden z. B., welche die langen Jahrhunderte hindurch so hartnäckig an ihrem Mittler Moses und seinen Ceremonien und Rätselbildern festgehalten haben, fangen jetzt massenweise an, auf Reform zu denken, das Ceremonienwesen abzuschaffen, bloß „in rein geistiger Religiosität zu machen," und also den aufgeklärten Christen gleich zu werden. Auch unter den Mohammedanern beginnt das Reich der Vernunft und der allgemeinen Bruderliebe durchzubrechen. Es geht dort zwar mit dem Fortschritt, namentlich in der Liebe zu den Christen, noch etwas langsam; aber die tiefer blickenden, die Reform-Mohammedaner, wissen doch längst, daß Mohammed nicht ihr Mittler sein kann, auch nicht zu sein braucht; sondern daß jeder selbst suchen muß durch innerliche Frömmigkeit und Rechtthun durchzukommen, und daß im Notfall „aufrichtige Reue das Versäumte ersetzt und das Verdorbene wieder gut macht."

In der Christenheit hat es bekanntlich schon lange aufgeklärte Leute gegeben, die sehr gut wußten, was Jesus von Nazareth eigentlich gewollt und gethan hat. Um der schwachen Brüder willen mußten sie aber ihre geistige Erkenntnis mehr für sich halten. Jetzt aber, im 19. Jahrhundert, wo die Vernunft zur Welt gekommen ist und das Reich des Geistes anbricht, kann und muß die bisher im Geheimnis verborgene Wahrheit von den Dächern gepredigt werden. Wir müßten uns ja auch schämen vor den aufgeklärten Türken, die ihren Mittler Mohammed ruhig tot sein lassen, und namentlich vor den eifrigen Reform-Juden, die ihrem Moses den Abschied geben und dem neuen Himmelreich gleichsam Gewalt anthun! Und es ist ja wahr, was Jesus gesagt hat: „Das Himmelreich leidet Gewalt, und die Gewalt thun, reißen es an sich." Wir Christen dürfen nicht dahinten bleiben! Wissen wir ja nun auch, daß abgethan sind alle äußerlichen Satzungen, die nicht aus der „Vernunft" geboren sind; daß Jude und Grieche, Mann und Weib, Sklave und Freier als gleichberechtigt gelten sollen; daß es überhaupt nur ankommt auf ein gutes Herz und Gutes thun. So ist jeder auf sich selbst gewiesen. „Es tritt kein anderer für ihn ein; auf sich selber steht er da ganz allein," wie ein deutscher Dichter sagt. Und wie sollte es auch anders sein? Jesus ist tot, wie Moses und Mohammed tot sind.

Wie können die Toten uns Lebendigen helfen? Wohl haben sie ihrer Zeit den Lebenden geholfen, und das kommt uns auch noch zu gut, nämlich so: Das Himmelreich ist gleich einem Walde. Da zeugen die Bäume in jedem Frühjahr ein neues Geschlecht von Blättern, diese leben ihre Zeit, thun ihre Pflicht und fallen dann ab. Dann sind sie wohl tot und verfaulen, aber ihr Wesen vergeht doch nicht, sondern sie dienen nun den alten Bäumen und den neu entstehenden Pflanzen als Dünger, als Nahrungsstoff. So erben also im Pflanzenreiche die Lebenden immer das, was die Toten zu ihren Lebzeiten errungen, verdient haben. Gerade so ist es mit dem nun anbrechenden Himmelreich. So kommt uns auch das „Verdienst" Christi und aller der großen Männer, der Heiligen, die je gelebt haben, zu gut. Wir, die wir nun auf der Höhe der Weltzeit leben, haben eine große Erbschaft von Licht und von sittlichen Kräften angetreten.

Nun, ergreifen wir diese Erbschaft! Lassen wir unser Licht leuchten! Führen wir das Grundgesetz des Vernunftstaats: „Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit" durch! Freiheit von allen Ceremonien! Brüderlichkeit unter allen Rassen, Völkern, Konfessionen und Ständen; dann kommt die Gleichheit von selber! In der bewegten Zeit (1848) ist unser preußischer Staat schon vorangegangen und hat wenigstens den Juden Bürgerrecht gegeben; damit hat der apart christliche Staat aufgehört. Man kann aber nicht auf halbem Wege stehen bleiben. Wer A sagt, muß auch B sagen. Auch die Mohammedaner, die Chinesen und wie die Nationen und Konfessionen alle heißen, müssen endlich in den Brüderverband mit allen Bürgerrechten aufgenommen werden. Und damit das geschehe, müssen die, welche den heiligen Geist der neuen Zeit in sich tragen, mit ihrem Beispiel vorangehen. Sie müssen selbst frei und gleich und brüderlich unter sich leben; dann werden die andern ihre guten Werke und ihre Glückseligkeit sehen und werden ihnen nachfolgen. So wird die herrliche Zeit kommen, wo alle Mittler aufhören, und Gott wird alles in allem sein.

Was ist also zu thun? Wir müssen ernstlich auf die „Freiheit" losarbeiten; auf die Freiheit von allen äußerlichen Ceremonien und Satzungen. Also: keine Beschneidung und keine Taufe, kein Passahmahl oder Abendmahl, kein Sabbath oder Sonntag, kein vorgeschriebenes Haus- und Kirchengebet u. s. w. in dem bisherigen Sinne. Daß die freien Vernunftgemeinden je nach Gutdünken andere vernunftgemäße Ordnungen vereinbaren können, falls sie es für ersprießlich halten, versteht sich von selbst; ebenso, daß die Schwachen nicht belästigt werden dürfen, wenn sie das Altgewohnte noch beibehalten wollen. Die sogenannten „hohen Feste": das Weihnachts- und Osterfest u. s. w. der Christen,

das Passah- und Laubhüttenfest u. s. w. der Juden, und die Bairamfeier der Mohammedaner, welche Feste von den alten Phantasie-Historien herstammen, werden natürlich abgeschafft und mit zeitgemäßen andern Feierlichkeiten vertauscht, etwa mit einem „Frühlingsfest" oder Schützenfest oder mit einer Feier zum Andenken an die gesetzliche Gleichstellung der Juden und Christen. Die bisherige Weise, in jeder Woche einen Tag als religiösen und bürgerlichen Feiertag zu zeichnen, ist auch eine altjüdische Satzung. Da sie aber bisher von Juden, Christen und Mohammedanern befolgt worden ist, so könnte sie wohl beibehalten werden. Nur müßte man sich dann über einen bestimmten Tag einigen, da die einen am Samstag, die andern am Sonntag und die dritten am Freitag feiern. Das ließe sich aber leicht ausführen unter Brüdern; jeder gäbe zuvorkommend seine alte Weise auf, und man vereinigte sich auf den Montag. Übrigens stände auch nichts im Wege, statt am siebenten Tage, am zehnten zu ruhen, wie es bekanntlich in Frankreich zur Zeit der ersten sog. Revolution eine Zeit lang geschehen ist. —

Was endlich die Ehe betrifft, so steht fest, daß ihr ein Naturgesetz zu Grunde liegt, welches Mann und Weib zu einander weist. Die nähern Bestimmungen über die Ehe aber sind Sache freier Vereinbarung, wie denn die bisherigen Ehegesetze auch rein menschliche Satzungen sind. Ob also etwa ein Mann nur ein Weib, oder mehrere Weiber haben mag, wie es bei den uralten Juden war und bei den Mohammedanern noch ist: das wäre noch zu untersuchen. Jedenfalls darf die Ehe nicht unauflöslich sein und müssen auch die Hindernisse der Ehescheidung möglichst beseitigt werden; denn es wäre doch ein unerträglicher und vernunftwidriger Zwang, wenn eine Ehe, wo die Leute sich nicht mehr leiden mögen und zu andern Personen entschiedene Zuneigung haben, nicht sollte getrennt werden können.

Ist nun so weit die Freiheit und Brüderlichkeit durchgeführt, so ist es also ganz egal, ob dermaleinst ein ehemaliger Jude oder ein Mohammedaner deutscher Kaiser wird; ob z. B. in Wien oder Köln oder Barmen ein nach der Vernunft reformierter Chinese oder Jude Bürgermeister und Richter wäre. Ebenso kann vernünftigerweise einer Ehe zwischen Christen und Juden oder Japanesen nichts mehr im Wege stehen; im Gegenteil ist zu wünschen, daß es bei der Gattenwahl recht frei durcheinander geht. „Das hilft die Vorurteile mit der Wurzel ausrotten." —

Ebenso steht nichts im Wege, daß Juden und Mohammedaner, falls sie vernunftgemäß reformiert sind, sich in den neuen Gemeinden zu Prediger- und Lehrerstellen melden und dazu berufen werden können. Die Förmlichkeiten bei ihrer Anstellung, welche zeither so viel Kopfbrechens

gemacht haben, werden von selbst sich sehr vereinfachen; man wird dem erwählten Prediger bei seiner Ordination d. h. bei der Einführung in sein Amt höchstens auf Ehrenwort die Frage vorlegen, ob er dem alten Phantasieglauben entsagte, und ob er innerlich fromm sei und ein gutes Herz habe. Doch eigentlich braucht man nach dem letztern nicht mehr zu fragen, da die heutige Welt wirklich gottvoll ist, und einer, der dem Phantasieglauben abgesagt hat, ohne weiteres als fromm und gutherzig angesehen werden muß. In den Zusammenkünften der Vernunftgemeinden am Feiertage hat der Prediger weiter nichts zu thun, als von den weltgeschichtlichen großen Männern: Moses, Sokrates, Jesus, Mohammed u. s. w. zu erzählen — natürlich mit Weglassung alles Wunderbaren —, dann die neusten naturwissenschaftlichen Entdeckungen mitzuteilen, und schließlich die Vernunftbrüder zu ermahnen: Laßt uns vernünftig fromm und rechtschaffen sein. Was sollte er auch weiter zu thun haben? Was den Kranken nötig ist, besorgt der Arzt; den richtigen Empfang der Neugebornen die Hebamme und der Civilstandsbeamte, und die gehörige Ablieferung der Gestorbenen der Totengräber. Eine Orgel kann in dem Versammlungssaale, der zugleich als Bürger-, Konzert- und Ballsaal dienen würde, gespart werden, es sei denn, daß die Aufführung großer Konzertstücke eine solche nötig machte. Die Begleitung des Gesanges übernimmt ein Musikchor, zu dessen Beschaffung das Presbyterium mit dem Komitee für Konzerte und Bälle sich vereinigen müßte. Damit wäre denn auch zwischen den bisher oft uneinigen Gebieten des religiösen, bürgerlichen und geselligen Lebens eine nützliche Union hergestellt. Zur Besiegelung derselben und zur Befestigung des neuen Reiches der Vernunft und Bruderliebe müssen alle geselligen bürgerlichen und religiösen Zusammenkünfte geschlossen werden mit dem Hohenliede der Freude:

Seid umschlungen Millionen,
Diesen Kuß der ganzen Welt!
Brüder, überm Sternenzelt
Muß ein guter Vater wohnen.

Dann läßt der Präses die vernünftig gewordene Menschheit und ihren guten Vater hoch leben, worauf die Versammlung als Responsorium unter Musikbegleitung ein dreimaliges „Hoch" — anstatt des bisherigen liturgischen „Amens" — anstimmt.

Wenn in der vorgeschriebenen Weise das eheliche und gesellige, das bürgerliche und religiöse Leben geregelt und die Jugend in dieser Weise erzogen wird; so muß endlich mit Notwendigkeit die längst ersehnte güldene Zeit für die Menschheit herbeikommen, wo alle Zer-

spaltungen aufhören, wo eine Herde und ein Hirte, und der Gott dieser Welt alles in allem ist.

Es scheint uns fast, als könnten wir die Darstellung und Beleuchtung der neuen Glückseligkeitslehre, wie sie von Dr. Nagel und ähnlichen Geistern in Deutschland kolportiert wird, hiermit schließen. Vielleicht haben jedoch einige Leser noch etliche direkte kritische Bemerkungen erwartet. Ihnen zuliebe wollen wir denn auch noch einige Worte beifügen.

Dr. Nagel will nichts Unvernünftiges glauben. Darin hat er recht. Wir haben auch noch nie einen einsichtigen Christenmenschen gekannt, der etwas für wahr hielt, wofür er nicht gute Gründe gehabt hätte.*) Der biblische Glaube, wie Schreiber dieses ihn versteht, stimmt mit Geschichte und Erfahrung wohl zusammen. Darum haben nicht bloß Ungelehrte, sondern auch Gelehrte aller Art und zu allen Zeiten sich fest und freudig zu demselben bekennen können. Es hat sogar Leute gegeben und giebt ihrer noch, die bloß auf dem Wege der Geschichtsforschung, und andere, die durch das Studium der Natur zu einer festen Überzeugung in der christlichen Wahrheit geführt worden sind. Freilich hilft das Studieren allein nicht, sonst müßten alle Gelehrte Jünger Christi sein, was aber bekanntlich nicht der Fall ist. Es gehört das auch zu Gottes Ehre, daß er seine heilige Wahrheit nicht jedem ohne weiteres in die Fäuste fallen läßt (Spr. S. 25, 2).

Worin dieses Weitere bestehe, was neben der Vernunft erforderlich ist, um Gottes Erkenntnis zu finden, braucht hier nicht näher bezeichnet zu werden. Schon vor 3000 Jahren ist der Weg der wahren Weisheit, wie der Afterweisheit, jener weltverführenden Hure, deutlich beschrieben worden, also daß niemand mehr mit Grund sich entschuldigen kann, wenn er des rechten Zieles verfehlt (Spr. S. Kap. 2). Dr. Nagel freilich hält die Vernunft allein für ausreichend. Es sei. Prüfen wir demnach, was seine „Vernunft“ unserer Vernunft zu begreifen und zu glauben zumutet. Der Leser verstehe wohl: zu „begreifen“ und zu „glauben“, — denn ohne Glauben und dazu ohne vernunftwidrigen, blinden Glauben ist für das Nagel'sche Evangelium schlechterdings kein Durchkommen. Das wollen wir zum Überfluß noch in einigen Hauptpunkten erweisen.

---

*) Vgl. Die geheimen Fesseln der Theologie, Ges. Schr. XI, S. 66 f. u. a.
Der Herausgeber.

III.

1. Wir wissen — und Dr. Nagel wird es nicht leugnen, — daß jene Galiläer, welche der Welt die Geschichte von Jesu aus Bethlehem gepredigt haben, nicht nervenschwache Stubengelehrte waren, sondern derbe Handwerker, Männer, die ohne Zweifel ihre fünf Sinne zu Wasser und zu Lande wohl geschärft hatten. Das also steht historisch fest, — soweit überhaupt in der Geschichte etwas historisch feststehen mag.

Was sollen wir nun nach Dr. Nagel auf Grund dieser historischen Thatsache „begreifen“?

Unser Verstand soll verstehen, daß diese derben Handwerksleute aus einer Sinnentäuschung in die andere — und in welche! — fallen konnten, daß sie samt Hunderten ihresgleichen durch jene 40 Tage hindurch wiederholt gemeint hätten, ihren auferstandenen Meister vor Augen zu haben, ihn deutlich reden zu hören, ihn essen und trinken und endlich gen Himmel fahren zu sehen: während doch alles, alles auf reiner, ureigener Einbildung beruht habe.

Das begreife und glaube, wer kann.

2. Wir wissen — und Dr. Nagel wird es nicht leugnen, — daß die Zahl derer, welche den auferstandenen Jesum gesehen haben wollen, nicht klein war; daß viele unter diesen nicht bloß eine Weile, sondern ihr ganzes Leben lang das Gesehene für wirkliche Geschichte gehalten; daß sie den Mut gehabt, diese Geschichte vor ihren Landsleuten wie vor Fremden, ja vor den Mördern ihres Meisters und vor demselben Tribunal, das ihn verdammet hatte, öffentlich und freimütig zu predigen, und daß sie darob Hunger, Blöße, Verfolgung, Gefängnis, Feuer und Schwert standhaft und freudig erduldet haben; daß endlich mit diesem ihrem mutigen Glauben sogar die unerhörte Liebe verbunden war, wonach sie mitten unter den Streichen ihrer Mörder für diese noch beten konnten.

Und wie sollen wir uns nun diese Thatsachen erklären?

Nach Dr. Nagel soll dieser kräftige, lebenslänglich ausdauernde Mut und diese weltumfassende, selbst für die Feinde bittende Liebe auf dem Boden purer Sinnentäuschung erwachsen, lediglich durch träumerische Einbildungsvorstellungen erzeugt und getragen worden sein. — Ist das für den nüchternen Verstand, der Menschen und Dinge kennt, begreiflich? Man kann zugeben — und Dr. Nagel ist selbst nicht das letzte Zeugnis dafür, — daß die Phantasie über den Menschen viel vermag und ihn zu höchst wunderlichen Gedanken und Handlungen bringen kann, namentlich dann, wenn der feurige Fanatismus sich zu ihr gesellt. Aber eine blühende Stadt in Brand stecken — und eine verfallene wieder aufbauen: das sind sehr verschiedene Sachen. Selbstpeinigung, Mord, Brandstiftung u. dergl.

„Heldenthaten“ aus purem phantastischen Fanatismus hat die Weltgeschichte viele gesehen; aber eine Liebe, die dem Feinde nicht bloß verzeiht, sondern ihm Gutes erbittet und Gutes thut; die ist noch nie auf jenem Boden gewachsen, solange die Welt steht. „Kann man auch Trauben lesen von den Dornen und Feigen von Disteln?“ Nicht einmal eine Beschreibung der Liebe, wie sie Paulus 1. Kor. 13 giebt, hat menschliche Phantasie zu erzeugen vermocht. Beides aber, Liebesworte und Liebesthaten, wie die Jünger Jesu sie hinterlassen haben, — sie stehen da und werden stehen bis ans Ende der Tage als klare Zeugnisse und unerklärliche Rätsel zugleich — für jeden, der seine Vernunft gebrauchen kann und will.

3. Aus dem Kreise jener zwölf Galiläer und ihrer nächsten Umgebung ist eine Reihe von Schriften hervorgegangen — die Sammlung der religiösen Klassiker der Christenheit, unser Neues Testament. Wir wissen — und Dr. Nagel kann es nicht bestreiten, — daß diese Bücher die gelesensten und verbreitetsten unter allen Büchern der Welt sind, und kein seitdem entstandenes litterarisches Produkt mit ihnen die Ehre teilt, in 150 Sprachen übersetzt worden zu sein. Wir wissen ferner, daß seitdem unter den edelsten und gelehrtesten Männern jedes Jahrhunderts viele, ja die meisten sich demütig vor dem Geiste jener Galiläer gebeugt und lebenslang in ihren Schriften geforscht haben: Männer der Kirche wie Augustinus, Bernhard, Tauler, Luther, Calvin, — Naturforscher wie Kepler, Newton, von Haller, — Juristen und Staatsmänner wie von Moser, Justus Möser, — philosophische Denker wie Paskal, Hamann, Schelling. — Es ist weiter jedem bekannt, daß die größten christlichen Künstler in Sprache, Musik, Malerei und Baukunst zu ihren gepriesensten Meisterwerken meist durch die neutestamentlichen Schriften Anregung, Stoff und Begeisterung erhalten haben. Und endlich — was mehr ist als Kunst und Wissenschaft — wir wissen alle, wie durch diese Schriften eine große Schar edler Seelen zu jener dienenden, sich aufopfernden Liebe in unserm Welthospitale getrieben worden ist, ohne welches „Salz der Erde“ die neuen Kulturvölker so gut wie die alten unfehlbar längst ein Aas geworden wären; — und wie Millionen Mühseliger, Beladener, Verstoßener, Gefangener, Kranker und Sterbender aus den apostolischen Büchern Licht, Trost und Halt, ja mitten in ihrem Elend schon selige Himmelswonne geschöpft haben.

Wie soll man sich nun die Verfasser dieser Bücher vorstellen, um solche Werke und Wirkungen einigermaßen begreiflich zu finden? Sie selber behaupten bekanntlich, der Herr habe sie, wie er es versprochen, vom Himmel her durch seinen Geist zu dieser Wirksamkeit ausgerüstet.

Wie dieses zugegangen sei, läßt sich allerdings einstweilen nicht durch Experimente, wie in der Physik und Chemie, veranschaulichen, wohl aber, daß es geschehen sei, aus den außerordentlichen Wirkungen vernunftmäßig erschließen. Und überhaupt ist diese angenommene außerordentliche Ursache kein größeres Rätsel, als es die vor jedermanns Augen liegenden außerordentlichen Wirkungen sind.

Dr. Nagel dagegen stellt sich die neutestamentlichen Schriftsteller zwar als brave, im übrigen aber als überaus simple Phantasten vor. Zur Erklärung ihrer außerordentlichen Wirksamkeit bleibt ihm demnach nur die Annahme übrig, daß in den vergangenen 18 Jahrhunderten alle Welt, die gelehrte und die ungelehrte, für jene Phantasien überaus empfänglich oder, auf gut rheinländisch ausgedrückt, ebenfalls etwas „übergeschnappt“ gewesen sei. — Für einen unvernagelten Verstand ist natürlich eine solche Theorie schlechterdings unfaßbar; wir möchten auch einstweilen dafür halten, daß außer Dr. Nagel selbst schwerlich noch jemand geneigt sei, seine Vernunft unter einen so krassen Aberglauben gefangen zu nehmen.

4. Es ist eine geschichtliche Thatsache — die kein wirklicher Doktor leugnen wird, — daß die Entwicklung der Kultur und der Staaten seit der Aussendung der Schüler Jesu in alle Welt in eine ganz andere Bahn gekommen ist; daß überall da, wo die Wissenschaft, welche diese vom Himmel her promovierten Doktoren lehrten, rein und lauter Eingang fand, nach und nach die christliche Kultur in reicher Fülle sich entfaltete. Ja es hat auch heute noch allen Anschein, als ob der gesunde Fortschritt in Kunst, Wissenschaft, Volksbildung und gesichertem Volkswohl an die Schriften jener Israeliten gebunden sei, indem diejenigen Völker, welche sich mit Willen dagegen abgesperrt (z. B. die Türken, Chinesen) als „kranke Männer“ ihrer Auflösung entgegengehen, und andere, welche diesen Schriften nicht volle freie Wirkung gestatten (z. B. die Italiener, Spanier, Franzosen) ebenfalls seit langem am Kränkeln sind, sogar zum Teil zu wahren Pestbeulen der europäischen Menschheit zu werden drohen.

Diese Thatsachen erklären sich aus den Worten dieser Missionare selbst so: der barmherzige Gott im Himmel habe durch Jesum den Gesalbten der Menschheit wahrhaftige neue Lichts- und Lebenskräfte eingepflanzt, und ihre Schriften seien eben „Blätter von dem Lebensbaume“, — „Arznei zur Gesundheit der Nationen“.

Dr. Nagel dagegen weiß die rätselhafte Wirkenskraft Christi und der neutestamentlichen Schriften anders und, wie er meint, richtiger zu deuten. Er will den Weisen aus Nazareth besser verstanden haben, als dies dessen

vorerwählten Zeugen, samt dem nachberufenen Heidenapostel damals möglich war. Nach ihm, dem neuen rheinischen Evangelisten, verhält sich nämlich die Sache etwa so:

Der Rabbiner Jesus aus Nazareth sah sich bekanntlich, wie er wiederholt bezeugt, als einen Leibes- und Seelenarzt der Menschheit an. Seinem gesunden Verstande erschienen alle diejenigen, welche bisher die Menschheit als krank behandelt und an den Seelen herumkuriert hatten, wie lauter Quacksalber und Charlatane, die weder den Zustand der zu Behandelnden noch die anzuwendenden Mittel recht kannten. Er hatte aber eine neue, eine rationelle, oder eigentlich die homöopathische Seelenheilmethode entdeckt. An die Stelle der Menge und der Massen der hergebrachten Heilmittel empfahl er nur zwei Pülverchen oder genauer zwei diätetische Regeln: erstlich, man muß allen Ceremonien und Satzungen absagen, und zum andern, man muß innerlich fromm sein und recht thun; dann hilft die Natur sich selber. Daß Jesus einmal gesagt haben soll: „Es sei denn, daß jemand von neuem geboren werde, sonst kann er weder das Reich Gottes sehen, noch hineinkommen," beruht vermutlich auf einem Mißverständnisse seiner wenig geschulten Jünger; oder wenn er es doch gesagt hat, so kann er nichts anders gemeint haben, als man müsse seine neue homöopathische Seelen-Heilmethode annehmen. Denn das ist doch klar: wenn der Mensch wirklich von innen heraus ein neuer werden müßte, dann hätte Jesus nicht meinen können, bei Anwendung jener zwei diätetischen Gebote brauche man alles übrige nur der alten Natur zu überlassen. Daraus geht weiter hervor, daß man sich Jesum nicht bloß unter dem Bilde eines Arztes denken darf. Dieses Bild dient eben nur für ein vorläufiges Verständnis. Der Lebensberuf Jesu will tiefer gefaßt sein. Der weise Rabbiner wußte gar zu wohl, daß Gott den Menschen gut erschaffen hat; daß dieser mithin seinem innersten Wesen nach nicht verderbt und krank, sondern nur unvollkommen, oder eigentlich auch nicht unvollkommen, sondern nur bildungsbedürftig ist. Die sogenannten „Sünden" und „Übel" im menschlichen Leben — z. B. böse Gedanken, Ehebruch, Hurerei, Mord, Dieberei, Geiz, Schalkheit, List, Unzucht, Neid, Gotteslästerung, Hoffart, Unvernunft (Mark. 7); ferner Tyrannei, Sklaverei, Revolution, Bürgerkrieg, — und alle Zustände, um derer willen die Juristen, Ärzte, Apotheker, Polizeimänner, Gefängnisse, Waisenhäuser, Hospitäler, Findelhäuser, Irrenanstalten, Blinden-, Taubstummen- und Blödsinnigen-Institute ꝛc. da sind, — müssen nur als Kinderkrankheiten der Menschen und Völker angesehen werden, die einmal durchgemacht sein wollen. Was sonst noch von Verkehrtheiten übrigbleibt, z. B. Verzagtheit, Schwermut, Höllenfurcht u. s. w. rührt daher, daß viele Menschen

noch immer meinen, sie müßten der Natur durch allerlei „Ceremonien“ und „Satzungen“ zu Hilfe kommen, während dieselbe doch dadurch nur desto mehr aus ihrem Takte und Geleise gerät; oder aber die Übel haben darin ihren Grund, daß man die positive homöopathische Regel: „Sei innerlich fromm und thue recht,“ — noch nicht vollkömmlich zu befolgen versteht. Das wird sich aber alles mit der Zeit bessern, zumal in unserm Jahrhundert, wo der erleuchtetste Philosoph (Hegel) deutlich ausgesprochen hat, daß jeder von seinen Sünden absolviert ist, sofern er sich nichts daraus macht. Überdies entwickelt sich die Menschheit nach demselben Gesetze wie die andern Naturreiche. Wie nämlich eine Pflanzengeneration der folgenden als Dünger dient, so vererbt auch eine Menschengeneration der andern ihr erworbenes Kapital an Weisheit, Bildung, Sanftmut, Liebe und wie die geistigen Güter alle heißen. Dazu kommt, daß es bei dieser natürlichen Erbschaft nicht geht, wie bei dem unvollkommenen altmenschlichen Erbrecht; dort können nämlich die Nachgebornen ihre Vorfahren beerben, ohne deren Schulden mit übernehmen zu müssen. Auf diese Weise werden sie also, wie leicht zu berechnen ist, von selbst immer reicher, lebenskräftiger, gesunder; ja es wird endlich ein solcher Reichtum von natürlich-sittlichen Kräften, wie Liebe, Demut, Sanftmut 2c., sich anhäufen, daß man nicht mehr wissen wird, wo man sie passend verwenden soll. So allein ist es auch nur erklärlich, wie wir es jetzt schon so herrlich weit gebracht haben, da doch die Menschheit ursprünglich auf der untersten Stufe der Bildung und Gesittung ihr Dasein beginnen mußte. So erklärt sich auch der außerordentliche Einfluß der Lehre Jesu; denn er stellte zuerst das Lebensgrundgesetz hin und befestigte es durch seinen Tod: Man muß nur die alte, ewige Menschennatur sich selbst, ihrer eignen naturgemäßen Entwicklung überlassen, nicht aber durch beengende „Ceremonien“ und „Satzungen“ ihr zu Hilfe kommen wollen, dann wird sie den Weg zur innern Frömmigkeit und zum Rechtthun von selber finden. Die ersten Jünger haben zwar den Meister nicht ganz verstanden; aber der Wahrheitskern der Lehre ist doch, gleich homöopathischen Pülverchen, in der Verbindung und Umhüllung der hinzugefügten Phantasiegeschichten richtig überliefert und in das Leben der Menschheit eingeführt worden. Eben diese unscheinbaren Pülverchen haben jene großen Wirkungen hervorgebracht.*)

*) In einer Anmerkung darf wohl auch daran erinnert werden, daß diese Nagel'sche Geschichte der Seele mit der Lehre von der Entwicklung des Menschenleibes, wie sie einige beinahe allwissende Naturforscher aufstellen, ziemlich zusammen stimmt. Diese „beinahe Allwissenden“ behaupten nämlich als wahrscheinlich — doch

So ist also das Rätsel der christlichen Kulturgeschichte erklärt — für den, der einem Privat-Docenten a. D. diese Erklärung bloß auf sein Wort glauben und auf ein vernunftgemäßes Denken verzichten will.

5. Wie wir gesehen haben, wird Dr. Nagel nicht müde fort und

---

geben sie es noch nicht für ganz gewiß aus: — die Menschenwesen seien ursprünglich etwa als Infusionstierchen oder des etwas zur Welt gekommen, aber mit der geheimnisvollen Befähigung, sich nach und nach zu Wesen höherer Art umzugestalten, wie ja auch jetzt noch aus einem Schmetterlingsei eine Raupe, aus dieser eine Puppe, und aus der Puppe ein Schmetterling werde. Das Infusions-Menschchen habe sich nun nach etlichen Jahrtausenden auf dem Wege allmählicher Verwandlung und Vervollkommnung durch die vier Klassen der Schleimtiere bis zur Schnecke hinaufgearbeitet; dann nach langer, langer Zeit durch die vier Klassen der Ringeltiere bis etwa zum Maikäfer, und so weiter durch die vier Klassen der Wirbeltiere, bis es endlich schon sehr menschenähnlich als Meerkatze oder Orang-Utang auf den Bäumen umhergeklettert sei und sich in schönen lustigen Künsten versucht habe. Wieder nach langer Zeit sei dann in einer glücklichen Orang-Utangsfamilie ein junges Negerchen, ein eigentlicher Mensch, zum Vorschein gekommen, der Urstammvater der jetzigen Weltherren, der kaukasischen Rasse, der Licht- oder Tagvölker. —

Daß Gelehrte von der Art dieser „Allwissenden", welche zu begreifen vermögen, wie z. B. aus einem Käfer nach und nach ein Menschenleib werden konnte, ebenso leicht begreifen, wie aus der denkenden Materie, etwa aus Phosphor, der denkende Geist entstehen kann, wird dem Leser auch begreiflich sein. Zur Ehre der Naturwissenschaft, die an sich an der Verrücktheit etlicher Naturforscher so wenig schuld ist, als die Bibel an der Verdrehtheit mancher Theologen, müssen wir doch noch etwas beifügen. Einer der berühmtesten Botaniker der heutigen Zeit, Professor Schleiden giebt in seinem Buche „das Leben der Pflanze" sein Urteil über die materialistischen Naturforscher in folgender kurz angebundener Weise ab:

„Vor mehreren Jahren stand ich in einem sehr freundschaftlichen Verhältnisse zu dem dirigierenden Arzte an einer großen Irrenanstalt, und ich pflegte die mir deshalb gestattete Freiheit, das Haus und seine Bewohner nach Gefallen zu besuchen, fleißig zu benutzen. Eines Morgens trat ich in das Zimmer eines Wahnsinnigen, dessen beständig wechselnden seltsamen Vorstellungsspiele mich besonders interessierten. Ich fand ihn am Ofen niedergekauert, mit gespannter Aufmerksamkeit einen Tiegel beobachtend, dessen Inhalt er sorglich umrührte. Bei dem Geräusch meines Eintrittes drehte er sich um und flüsterte mit wichtiger Miene: „„Bst, Bst, stören Sie mir meine kleinen Schweine nicht, sie sind bald fertig."" Voll Neugier, zu wissen, wohin sich nun wieder sein abnormer Gedankengang verirrt habe, trat ich näher. „„Sie sehen,"" sagte er leise mit dem geheimnisvollen Ausdruck eines Alchymisten, „„ich habe hier eine Blutwurst, Schweineknöchelchen und Borsten im Tiegel. Hier ist alles, was nötig ist, es fehlt nur die Lebenswärme, und das junge Schwein ist wieder fertig hergestellt."" — So lächerlich wie mir damals diese Einfalt vorkam, so ernst bin ich in meinem spätern Leben wieder an diesen Wahnsinnigen erinnert worden, wenn ich über gewisse Irrwege der Wissenschaft nachdachte, und wenn die bloße Form des Irrtums hier das Entscheidende wäre, so müßten selbst manche ausgezeichnete Naturforscher unserer Tage die enge Zelle meines unglücklichen Mahlberg teilen."

fort zu wiederholen, der Wahrheitskern der Bibel laute: Es kommt nicht auf „Ceremonien“, sondern darauf an, daß man von Herzen fromm ist und recht thut. Diesen Kern allein müsse man festhalten und alles übrige, was von den Aposteln an „Phantasiegeschichten“ und „Satzungen“ dazu gethan sei, fallen lassen. Was will der Mann mit dieser unermüdlichen Wiederholung seiner vermeintlichen Kernwahrheiten bezwecken?

Will er etwa seine Zuhörer glauben machen, zur Erreichung eines Zweckes bedürfe man keiner Mittel, oder specieller: zur Erzielung eines christlichen Sinnes und Lebens im einzelnen Menschen und in einer Gemeinschaft seien vermittelnde Einrichtungen und Lebensordnungen überflüssig: so ist kaum nötig, dawider etwas zu sagen, — die Sinnlosigkeit solchen Glaubens ist zu handgreiflich. Der neue Reformator gehe doch in die landwirtschaftlichen Vereine und belehre dort die unaufgeklärten Leute, daß es nicht mehr zeitgemäß sei, über Ackerbau-Ceremonien zu verhandeln. Die Hauptsache aller Bodenkultur sei ja die Frucht, nicht der Boden, nicht der Same, der Pflug, das Pferd u. s. w. Es könne sich in der angebrochenen neuen Vernunft-Ära nicht mehr um die Mittel, sondern nur noch um den Zweck handeln. Jeder Bauer möge auf sein Wort nur die Mittel gebrauchen, welche er gerade kenne und habe. Doch eigentlich bedürfe es der herkömmlichen Kulturvermittelungen gar nicht mehr, auch nicht der Mühe und Sorge der Bearbeitung, des Düngens und Säens; das seien leere „Ceremonien“, denn in der neu begonnenen Vollzeit wäre der Boden und ebenso die Luft so segensvoll und nahrungskräftig und überdies jener schon dergestalt mit gutem Samen versehen und vom Unkraut gereinigt, kurz alles so gottvoll: daß alle zeitherigen ackerbaulichen Lehren und Mittel mehr schaden als nutzen würden. Summa: Die Herrschaft der hergebrachten landwirtschaftlichen Dogmatik und Praxis sei abgethan. — Weiter gehe der neue Evangelist zu den tausend lieben Leuten, die sich mit Sorgen der Nahrung quälen, und predige ihnen: Sie sollten nicht länger für das tägliche Brot sich abmühen; die Natur sei jetzt derart gottvoll und nahrungshaltig und der menschliche Leib so umgewandelt, daß einer nicht mehr um Nahrungsmittel verlegen zu sein brauche. Man solle nur essen, was einem in die Hände komme: Fleisch oder Obst, Holz oder Heu, Kot oder Kieselsteine; es sei das eine so gut wie das andere. Für die ganz Rechtgläubigen des neuen Evangeliums hätte sogar die menschenquälerische Herrschaft der Nahrungsmittellehre und der alten Koch- und Eßceremonien ganz und gar aufgehört.

Wir wollen nun zwar keineswegs voraussetzen, daß Dr. Nagels Aberglaube sich bis zu diesem Höhepunkte versteigen werde, obwohl ihm in der That viel zuzutrauen ist. Aber, wenn es auf den Gebieten des

natürlichen Lebens vollkommener Blödsinn ist, zu behaupten, es käme nicht auf die vermittelnden Ceremonien und Satzungen, sondern lediglich auf den zu erreichenden Zweck an: wie kann dann ein vernünftiger Mensch auf den Einfall geraten, denselben Satz für die Entwicklung des religiös-sittlichen Lebens in die Welt hinein zu posaunen?

Oder hat der Herr Reformprediger mit seinem immer wiederkehrenden Stichwort etwas anderes beabsichtigt? Hat er etwa seine Leser glauben machen wollen, die Apostel hätten nicht gewußt, was das eigentliche Ziel der von ihnen gepredigten Geschichten und empfohlenen Lebensordnungen sei? — Ist dies in der That der Sinn seiner Worte, so würden sie noch etwas Schlimmeres als Aberglaube und Unsinn enthalten: das hieße offenkundige Thatsachen fälschen, und das nennt man auf deutsch: lügen. Hier nur ein paar dieser Thatsachen; sie können schon zur Genüge beweisen, wie die Heilsprediger Alten und Neuen Bundes über die Ziele der von ihnen verkündigten göttlichen Thaten und Lebensordnungen gedacht haben.

Moses, der erste uns bekannte biblische Schriftsteller, derselbe, durch welchen Israel die Gesetze zur Heilsvermittlung und Lebensregelung erhielt, — er hat bekanntlich zugleich auch das Gebot eingeschärft: „Du sollst lieben Gott deinen Herrn von ganzem Herzen, von ganzer Seele, und aus allem Vermögen, und deinen Nächsten und den Fremdling (Nicht-Juden) lieben wie dich selbst“ (5. Mos. 6, 5; 3. Mos. 19, 18. 34). Auch David, der bekanntlich viel auf sogenannten äußern Kultus hielt, betet: „Herr, du hast nicht Lust zum Opfer, ich wollte dir es sonst wohl geben, und Brandopfer gefallen dir nicht. Die Opfer, die Gott gefallen, sind ein geängsteter Geist, ein geängstetes und zerschlagenes Herz wirst du, Gott, nicht verachten“ (Ps. 51). Und alle Propheten, wie viele ihrer nach Moses geredet haben, predigen in demselbigen Sinn. Sie dringen unerbittlich darauf, daß Israel Gottes Satzungen buchstäblich halte! doch sprechen sie zugleich wie z. B. Jesaias Kap. 58: „Sollte das ein Fasten sein, das der Herr erwählet, — etwa daß der Mensch seinen Kopf hänge wie ein Schilf, und auf einem Sacke und in der Asche liege? — Das ist aber ein Fasten, das ich erwähle: Laß los, welche du mit Unrecht gebunden hast; laß ledig, welche du beschwerest; gieb frei, welche du drängest, reiß weg allerlei Last. Brich dem Hungrigen dein Brot, und die, so im Elend sind, führe ins Haus; so du einen nackend siehest, so kleide ihn, und entziehe dich nicht von deinem Fleisch. Alsdann wird dein Licht hervorbrechen wie die Morgenröte, und deine Besserung wird schnell wachsen, und deine Gerechtigkeit wird vor dir hergehen, und die Herrlichkeit des Herrn wird dich zu sich nehmen.“ — — Dann der Johannes, welcher die neue Ceremonie der Bußtaufe gleichsam als notwendige Be-

dingung zum Eingang in das Königreich der Himmel predigte, sagte auch mit dem ganzen Nachdruck seines ernsten Berufes und Wesens: „Sehet zu, thut rechtschaffene Früchte der Buße. Es ist schon die Axt den Bäumen an die Wurzel gelegt; ein jeglicher Baum, der nicht gute Früchte bringt, wird abgehauen und ins Feuer geworfen.“ — Und die Apostel, von denen Dr. Nagel behauptet, daß sie ihren Meister nicht ganz verstanden, und darum wieder allerlei „Ceremonien“ und „Satzungen“ (wie Taufe, Abendmahl, Gebetsformeln, Pastoren- und Ältestenamt, Bibellesen u. s. w.) aufgebracht hätten, — die Apostel, haben sie etwa weniger auf „rechtschaffene Früchte“ des Glaubens gedrungen? Paulus z. B., der den einen Verfluchten heißt, der eine andere Heilszeitung, als die von ihm verkündigte, predigen würde, — dieser Paulus schreibt (2. Tim. 2, 19): „Der feste Grund Gottes bestehet und hat dieses Siegel: Der Herr kennet die Seinen, und: es trete ab von der Ungerechtigkeit, wer den Namen Christi nennet.“ — Und endlich Johannes, der sog. „Jünger der Liebe“, — gerade er spricht das schärfste Wort vom Glauben (an Geschichten), das in der Bibel steht: „Prüfet die Geister, ob sie aus Gott sind. — Ein jeglicher Geist, der da nicht bekennt, daß Jesus Christus (der verheißene Messias) ist ins Fleisch gekommen, der ist nicht von Gott; und das ist der Geist des Antichrists;“ — aber derselbe Johannes schließt das letzte Kapitel des letzten und rätselvollsten Buches der heiligen Schrift mit den Worten des Herrn: „Siehe, ich komme bald und mein Lohn mit mir, zu geben einem jeglichen, wie seine Werke sein werden.“

So sind alle biblischen Schriftsteller von dem ersten bis zum letzten darin vollkommen einig, was das Ziel aller Werke und Worte Gottes ist, nämlich: daß der Mensch lerne Gott lieben und seinen Nächsten wie sich selbst; daß er erneuert werde zu dem Bilde des, der ihn geschaffen hat: ein Gottesmensch, zu allem guten Werk geschickt.

Ein jeder, der Verstand zum Verstehen und Vernunft zum Vernehmen hat, kann beim erstmaligen Lesen der Bibel sich überzeugen, daß dies in der That der Sinn ihrer Verfasser ist. Wer aber diejenigen, welche zu träge sind, um selber nachzulesen, glauben machen will, Israels Klassiker lehrten etwas anderes, der ist ein Lügner. Der Herr der Weltgeschichte wird ihn finden und seine Lügen ans Licht bringen.

6. Unsere Prüfung des neuen Reformpredigers und Evangelisten ist am Ziel.

Blicken wir noch einmal auf den Ausgangspunkt zurück. Es hieß dort: Alle wahrhaftigen Christen von dem seligen Stephanus an bis auf seinen seligen Kollegen Adolf Clarenbach sind darin eins: Wir Menschen

sind von Natur krank, sehr krank, friedelos, unselig; aber Jesus von Bethlehem ist unser und aller Welt Heiland, nicht ein sog., sondern ein wirklicher; wir haben es erfahren. Dr. Nagel hat nichts davon erfahren; wohl, so kann er auch nichts davon zeugen. Er hält sich und alle Welt für gesund, kerngesund, nach Vernunft, Herz und allen Sinnen, wenigstens jetzt, im 19. Jahrhundert. Das ist der erste und Hauptpunkt, wo er von allen biblischen und biblisch gelehrten Zeugen sich scheidet — vielleicht auf Nimmer-Wiedersehen. Daß er nun auch keinen Heiland nötig hat, daß er den wirklichen Heiland, der sich ihm mit aufgedecktem Angesichte, mit der unverwechselbaren süßen Stimme des einigen guten Hirten zu erkennen geben will, nicht erkennt, ihn verwirft, ist selbstverständlich. „Die Gesunden bedürfen des Arztes nicht, sondern die Kranken.“ Wenn er aber obendrein doch mit diesem Jesus von Bethlehem, dem Welträtsel und dem Schlüssel des Welträtsels, sich zu schaffen macht, und ihn und seine vorerwählten Zeugen verkleinert und in Unverstand verleumdet: so ist das allerdings ein übriges, es ist sein selbsterwähltes trauriges Geschick. „So jemand ein Bischofsamt begehrt, der begehrt ein köstlich Werk;“ — wer sich zu einem Theologen bestimmt glaubt, aber sich von diesem Berufe nicht ergreifen läßt, der wird von seinem Schicksal ergriffen: er muß dahin fahren und ein blinder Leiter der Blinden werden.

Einen Lehrversuch möchten wir dem Dr. Nagel doch fast anraten, einen letzten Versuch nämlich, mit seinem neuen Evangelium dem alten Evangelium der Apostel Konkurrenz zu machen. Es giebt dazu eine besonders geeignete, man möchte sagen: entscheidende Stelle. Sollte der Versuch auch andern nicht nützen können, so nützt er vielleicht doch dem Reformprediger selber.

Bekanntlich hat der Heiland, den das Neue Testament uns beschreibt, insonderheit für die Armen und Bekümmerten freundliche Worte und Verheißungen gehabt, wie er denn auch ausdrücklich von seiner frohen Botschaft sagt: sie gelte den Armen. An diesem auserlesenen Publikum wolle der neue rheinische Evangelist nun auch noch sein Probestück machen. Er gehe durch die Hütten der Elenden und Verlassenen, an die Lagerstätten der Kranken und Sterbenden, oder erlasse einen Aufruf „an alle Mühseligen und Beladenen, denen es aufrichtig um den Frieden ihrer Seelen zu thun ist,“ — zu solchen Leuten trete er dann hin und predige:

Siehe, ich verkündige euch große Freude, die allem Volke widerfahren soll! Wie die aufgeklärten Mohammedaner und Juden ihre vermeintlichen Mittler des Heils abgedankt haben, so ist auch von erleuchteten Christen jetzt die neue Entdeckung gemacht worden, daß Christus kein eigentlicher

Mittler, daß er eben tot und nichts mehr ist. Alle zeitherigen religiösen Nahrungsmittel und Lebensordnungen — wie Bibellesen, Sakrament, Gebet, Kirchengehen u. s. w. — sind als überflüssig erkannt. Man braucht sich nur, wie es jetzt bei den vernünftigen frei-religiösen Gemeinden geschieht, für gut zu halten, so hat man keines Mittlers und keiner Besserungsmittel mehr nötig. Wer noch das Neue Testament im Sinne der Apostel gebraucht und an ihre „Ceremonien“ und „Satzungen“ sich hält, sündigt eigentlich an dem heiligen Geist der guten alten Menschennatur. Bei uns „Vollkommenen“, die wir in das Geheimnis des „Vernunft-Reiches“ eingeweiht sind, ist alle Mühe, zum Frieden der Seele zu gelangen, abgethan; es fällt uns nicht ein, die Erde für ein Jammerthal anzusehen und den „alten Menschen mit seiner Lust und Begier zu kreuzigen;“ wir kennen kein Seufzen, keine Sündenangst; bei uns kommt der Mensch gottvoll zur Welt, führt ein seelenvergnügtes Leben zu seinen Zeiten und geht getröstet aus der Welt hinaus; wohin? — das weiß man freilich nicht genau, aber darauf kommt's auch nicht an; wenn man die Tage des irdischen Daseins hindurch sich seines Lebens gefreut hat, — was will einer dann noch mehr? Darum her zu uns, wer des Glückes in dem neuen Reiche unseres Gottes teilhaftig werden will.

Kann es zweifelhaft sein, wie das bezeichnete Publikum eine solche lustige Botschaft aufnehmen, — ob man ihr, wie es wohl von den Satten und Reichen geschehen sein mag, Beifall klatschen würde? — Nicht wahr, lieber Leser, man darf es bei dem rheinischen, wie bei jedem neuen Reformprediger auf diese Probe getrost ankommen lassen. Ein Evangelist, welcher von denen, die in der Welt keinen zulänglichen Trost im Leben und im Sterben finden können, als ein willkommener Bote begrüßt wird — wie es bei den alten Evangelisten der Fall war, — den darf man weiter hören. Wer aber an dieser Probe zu schanden wird, und wäre er sogar einstmals ein Privatdocent oder ein Realschullehrer gewesen, der halte sich forthin getrost auch für einen Reformprediger a. D.

Nachbemerkung.

Vielleicht möchte der eine oder andere Leser gern fragen wollen, warum hier gerade die Lehre dieses Reformpredigers beleuchtet worden sei. Nun, es giebt allerdings solcher Phantasten, welche die christliche Geschichte zu einer Art Roman umzudichten versuchen, noch mehrere. Im wesentlichen sind aber ihre Machwerke einander so ähnlich, wie ein faules Ei dem andern; ein Unterschied besteht nur darin, daß in dem einen Roman

Christus etwa als ein gutmütiger rationalistischer Landpastor oder Professor dargestellt wird, der die Welt mit einem paar moralisch-diätetischen Rezepten gesund und glücklich machen will, und in dem andern etwa als ein Meister vom Stuhl des modernen alleinseligmachenden demokratischen Socialismus. In dieser letztern Gestalt hat ihn namentlich jüngst der Franzose Renan in einem Roman, den er schamlos „Leben Jesu" betitelt, auftreten lassen. Es fehlt nur noch, daß ein Schauspieldichter auf den Einfall geriete, diese Heldengeschichte für das Theater zu bearbeiten. Der französische Romanschreiber hat übrigens die erdichtete Legende seines Schutzpatrons der Bonvivants schon in einem solchen Maße aufzuputzen und zu überzuckern verstanden, daß Menschen von zerrütteten Sinnen sich ohne Zweifel eine Weile daran ergötzen werden, wie kleine Leckermäuler an süßem Wein und Konditorwerk. Was dort geboten wird, ist in der That ein sublimierter Extrakt des alten heidnischen Taumelbechers. Das deutsche Volk müßte aber doch gar sehr herabgekommen und verwelscht sein, wenn es einen französischen Fabeldichter von den alten ehrlichen Evangelisten aus Israel nicht mehr sollte unterscheiden können. Freilich, wo man sich an den romantischen Dichtungen deutscher Reformprediger bereits um allen gesunden Verstand gelesen hat, da mag die Unterscheidung schon sehr schwer fallen. Darum haben wir den Welschen fahren lassen und uns an einen deutschen Landsmann gehalten, und zwar an einen solchen, der bei aller Verdrehtheit des Kopfes doch in seinem Herzen von dem Jesus aus Bethlehem noch nicht ganz loswerden zu können scheint. So scheint es, und so glauben wir. Möchte er diese Bande festhalten und ihren sanften Zügen folgen: sie ziehen zum Himmel.

Rede bei der fünfzigjährigen Jubelfeier des Herrn Seminardirektors a. D. F. L. Zahn
am 30. Mai 1882 zu Moers.

Hochgeehrter Herr Direktor!
Geehrte Festgenossen!

Es sind in diesem Sommer 50 Jahre verflossen, seitdem Sie, teurer Herr Jubilar, durch Gottes Fügung in unsere rheinische Volksschule gerufen wurden. Die Lehrer Ihres alten Seminarbezirks, insonderheit Ihre ehemaligen Schüler, nebst vielen Schulfreunden aus andern Ständen haben es als eine Pflicht empfunden, einen Gedenktag zu veranstalten, um mit Ihnen Gott dem Herrn zu danken für alle Barmherzigkeit und Treue, die er diese 50 Jahre hindurch an Ihnen gethan — und für die reichen Segnungen, die er durch Ihre Wirksamkeit unserm heimischen und vaterländischen Schulwesen geschenkt hat.

Es ist mir der ehrenvolle Auftrag geworden, Ihnen, geehrter Herr Jubilar, heute die Grüße und Dankesgefühle der Mitfeiernden — der anwesenden und der in der Ferne still mitfeiernden — auszusprechen; und ich werde auch wohl sagen dürfen, daß ich diesen Auftrag um so lieber übernommen habe, da ich in besonderer und vielseitiger Beziehung Ihnen Dank schulde,*) und nur mein Herz reden zu lassen brauche, um damit auch die Gedanken und Gefühle aller Festgenossen auszusprechen.

Gestatten Sie mir, geehrter Herr Jubilar, unsere dankbare Erinnerung bei einigen Hauptpunkten Ihrer vielseitigen Arbeit näher verweilen zu lassen — nach dem Psalmworte „zu gedenken der alten Zeit, der vorigen Jahre.“ Als solche Punkte stellen sich von selbst vor uns:

---

*) Redner war weiland Zögling der Zahnschen Präparandenanstalt, dann (1842—1844) Schüler des Moerser Seminars und darauf mehrere Jahre Lehrer an jener Anstalt.

1. Ihr Wirken im Seminar,
2. Ihre litterarische Thätigkeit,
3. Ihre Sorge für die Präparandenbildung,
4. Ihr persönlicher Verkehr mit der Lehrerschaft Ihres Bezirks.

I.

Gewiß denken Sie, geehrter Herr Jubilar, heute auch an jenen Wendepunkt Ihres Lebensweges vor mehr als 60 Jahren zurück, wo ein Zug des Herzens Sie trieb, das corpus juris beiseite zu legen, um nunmehr die Pandekten einer höheren Gerechtigkeit, die Klassiker Israels, zu studieren. Es war, wie wir aus Ihrem Munde wissen, eine innere Wandlung, welche diesen äußern Wechsel veranlaßte. Es war Ihnen eine höhere Auffassung des Menschenlebens und Weltlaufs erschlossen worden, als Sie bisher gekannt hatten: die christliche Glaubensüberzeugung, daß das Universum ein lebendiges Haupt hat, und daß wir an diesem Haupte ein Herz haben, das für uns schlägt, ein Ohr, das unser tiefstes Verlangen hört, und einen Mund, der gute, tröstliche Dinge zu uns spricht, — einen Vater im Himmel, der in seinem Christo wieder zurecht bringen will, was seine sündigen Menschenkinder zerbrochen, verdorben und verloren haben, und der nie fahren läßt die Werke seiner Hände. — Indem sich Ihnen in diesem Lichte auch eine tiefere Auffassung des Schulamtes erschloß, wurden Sie nach Gottes Rat durch die Theologie in den Schuldienst geführt. In diesem Sinne haben Sie vor 50 Jahren Ihr Seminaramt hier am Rhein angetreten; so haben Sie auch uns unsern Lebens- und Standesberuf auffassen gelehrt; und diese Glaubensgesinnung ist die Triebkraft, das Gepräge und die Segensquelle Ihres Wirkens unter uns gewesen und geblieben.

Aus Ihrer Seminararbeit gedenke ich billig zuerst des Lehrgegenstandes, der in allen Schulen das Centrum des Lehrplans bilden soll und in diesem Sinne auch Ihrem Herzen am nächsten stand. Es steht mir nicht zu und würde auch ohnehin hier nicht angehen, Ihre Lehrweise in biblischer Geschichte, Katechismus und Kirchenlied rundseitig zu charakterisieren. Ich werde mir jedoch gestatten dürfen, wenigstens einige Momente, die mir und meinen Mitschülern wichtig und gesegnet geworden sind, kurz zu erwähnen.

Um die Hauptsache mit einem Worte zu sagen: wir merkten wohl, daß hier eine Lehrweise an uns herantrat, die noch eine höhere Aufgabe kannte als die, die christlichen Wahrheiten amtsmäßig richtig weiter zu spedieren, — deren erstes und letztes Anliegen vielmehr dieses war, bei den Schülern ein selbstthätiges Herzensaufmerken für die Werke und

Worte der göttlichen Liebe zu wecken, oder wenigstens Respekt vor dem „Volks- und Völkerbuche“, wie Goethe die Bibel genannt hat.

Demgemäß — denn dieser Kardinalgesichtspunkt, daß die religiösen Dinge nicht als pure Wissenssachen, sondern als Gewissenssachen gelehrt sein wollen, regelt vieles andere — ich sage: demgemäß hatten wir daher nicht einen stundelangen Vortrag anzuhören und flugs nachzuschreiben, um ihn nachher zum geläufigen Wiedergeben treulich einzuprägen, sondern der Unterricht vollzog sich stets in der Form einer freien, belebten, anregenden Besprechung.

Demgemäß wurde ferner unser Blick und unser Lernen weniger hingelenkt auf das historische, archäologische, bibliographische rc. Außenwerk, was dem Schulsacke Ansehen giebt, als vielmehr auf die Innenseite: auf das psychologische Geschehen, auf die religiös-ethischen Momente, auf die Fingerzeige der göttlichen Pädagogik in der Erziehung des Menschengeschlechts.

Demgemäß wurden wir ferner nicht beschwert mit vielen abgeleiteten oder gar abgelegenen Dogmen, wie sie vielleicht zur Konsequenz des theologischen Systems gehören mögen, aber darum noch keineswegs zu den notwendigen Nährmitteln des christlichen Sinnes zu zählen sind; vielmehr hielt uns der Unterricht vor allem und immer wieder von neuem die elementaren Grundwahrheiten der Gottseligkeit vor, welche die Wurzeln alles religiösen Denkens und Glaubens bilden, und von denen man tagtäglich leben muß. (So z. B. erinnere ich mich noch lebhaft, wie wir immer wieder vor den Entscheidungspunkt geführt wurden, den ich erst später als solchen klarer verstehen lernte: daß es vor allem darauf ankomme, ob man einen lebendigen Gott glaubt und hat, oder nicht.)

Demgemäß wurden uns ferner keine Glaubenssätze in doktrinärer Weise zum sofortigen Jasagen aufgenötigt, unbekümmert, ob sie von Verstand und Gewissen wirklich appercipiert werden konnten; sondern eben auf dieses wirkliche Appercipieren richtete sich die Hauptsorge, — also auf die Vermittelung des Verständnisses in allerlei Weise, namentlich durch Anknüpfung des Höheren an das Niedere, des Befremdlichen an das Selbsterfahrene, der historischen Vergangenheit an die besehbare Gegenwart u. s. w.

Demgemäß trat ferner keinerlei methodistische Treibhaus-Erziehung an uns heran — weder im Unterricht, noch in den Andachten, noch in der Lebensordnung; vielmehr wurde jene naturgemäße Seelenpflege geübt, wie sie der Heiland selbst (Mark. 4) empfohlen hat, wonach zum Säen auch das Warten gehört, bis aus Gras und Halm und Blüten die vollen Ähren gereift sind.

Demgemäß hörten wir ferner nie jenen bekannten gelehrten oder ungelehrten religiösen „Jargon", der für salbungsvoll gehalten sein will, wenn er biblische oder andere feierliche Ausdrucksformen gebraucht; sondern immer und überall die eine natürliche, wahre, edle Redeweise, die, weil sie wahr ist, gleichmäßig zum Verstande wie zum Herzen spricht, und weil sie edel ist, bei geistlichen und weltlichen Dingen, am Sonntag und am Werktag, gleich wohlklingt.

Demgemäß geriet der Unterricht nie in ein monotones Geleise; er nahm vielmehr in Lehrgang und Verfahren die mannigfaltigsten Formen in Gebrauch. Ein Beispiel: Einst wurde bei Eröffnung eines neuen Kursus eine Reihe von Stunden dem Betrachten des Liedes gewidmet: „Kommt heran zum Wunderbau u. s. w.," worin die bekannte Stelle vorkommt: „innen, innen ist des Tempels Herrlichkeit." Man wird denken, das seien eben Kirchenlied-Lektionen gewesen; keineswegs, die Besprechung dieses Liedes war vielmehr ein Präludium, die Einleitung zum Katechismusunterricht, — und es war eine sonderlich vortreffliche, da der Gegenstand dieses Faches bei solcher übersichtlichen und nach innen dringenden Beleuchtung in einer wesentlich anziehenderen Gestalt erschien als in der doktrinären Form des Lehrbuches.

Demgemäß endlich wurde in den verschiedenen Zweigen des Religionsunterrichts ja auch schulgerecht gelernt, — aber nach der Regel: das Nötige, das bleibend Nötige, das Saft- und Krafthaltige; und dieses auch mit vollem Ernste gut und sicher.

Mag auch bei der ungleichen Vorbildung der Seminaristen und aus andern Ursachen die Wirkung eines so echt-pädagogischen und geistvollen Religionsunterrichts nicht überall dieselbe gewesen sein. Das eine Bedeutsame aber haben mit wenigen Ausnahmen wohl alle mit heimgenommen: Respekt vor der Sache, und Achtung vor solchem Lehrer; und ihrer vielen ist, wie ich weiß, dieser Unterricht zu einem Segen geworden, wofür sie in Zeit und Ewigkeit dankbar bleiben werden, — der sich auch darin erwies, daß ihnen das Schulamt nun doppelt wert wurde.

Gedenke ich noch eines andern Lehrgebietes: der Berufswissenschaft, der Pädagogik.

Da haben wir allerdings von der chinesischen und japanischen, von der indischen und ägyptischen und mongolischen 2c. Pädagogik nichts gehört; — desto mehr aber von der deutsch-christlichen, die uns vor den Füßen lag.

Auch lernten wir kein geschlossenes System der Pädagogik mit seinen abstrakten Begriffen, Definitionen und Regeln; sondern wurden möglichst bald an die konkreten Fragen und Aufgaben der Praxis herangeführt.

Wiederum geschah auch darin die Unterweisung nicht so, daß uns

z. B. in der Didaktik eine bestimmte bis in die kleinsten Handgriffe ausgebildete Methode anexerziert worden wäre, — sondern orientierend, Blick und Takt schärfend, die Hauptrichtpunkte markierend.

Ich kann mir nicht versagen, an etliche dieser Richtpunkte zu erinnern, — um so mehr, da meines Erachtens unser Schulwesen gut beraten wäre, wenn dieselben in der Lehr- und Aufsichtspraxis überall gewürdigt und befolgt würden.

Der Lehrer selbst muß lehren — ohne Krücken, ohne Buch, mit lebendigem Wort — in allen Fächern.

Die Anschauung muß überall voraufgehen: erst Exempel, dann Regel; erst Geschichte, dann Doktrin; erst Vorbild, dann Gebot und Mahnung.

In jedem Fache muß ein Minimum, ein Grundkapital des Wissens und Könnens, so fest gelernt werden, daß es unter allen Umständen disponibel und geläufig ist.

Endlich: bei den praktischen Lehrübungen der Seminaristen war im nachfolgenden Kritikum die erste Frage an die recensierenden Zuhörer nicht die: „was wißt ihr an dieser Lehrprobe zu tadeln?" — sondern: „was ist darin anzuerkennen."

Wohl der Lehrerschaft, wohl der Gegend, in deren Seminar Religion und Pädagogik in solcher Weise und in solchem Geiste gelehrt werden. Daß unser Niederrhein unter Ihrer Amtswirksamkeit, geehrter Herr Jubilar, dieses Glück gehabt hat, das ist das erste, was der heutige Festtag dankbar bezeugen will.

II.

Der zweite Zweig Ihres Wirkens, die litterarische Thätigkeit ist durchaus aus Ihrer amtlichen Stellung und Arbeit erwachsen; sie war keine besondere Profession, sondern bildete in Ihrem Sinne einen Bestandteil Ihrer beruflichen Obliegenheiten.

Unter den von Ihnen herausgegebenen Schriften: die biblischen Historien, das methodische Begleitwort derselben, die größere biblische Geschichte, das „Reich Gottes", der Bibelkalender, der Lehrerspiegel (eine Denkschrift zu Harnischs 25jährigem Jubiläum), die Pestalozzischen Blätter — ragt für die Volksschule namentlich eine hervor, Ihr Erstling: das biblische Historienbuch. Es tritt nicht nur darum hervor, weil es unter den neuern Schulbüchern wohl kaum ein zweites giebt, welches in Deutschland und über dessen Grenzen hinaus eine solche Verbreitung gefunden hat, sondern auch noch in einem andern Sinne, der leider weniger gekannt ist, als man zur Ehre der Pädagogik wünschen sollte. In diesem

Buche fanden sich die Hauptgrundsätze, welche für ein Lehrbuch der biblischen Geschichte in der Volksschule maßgebend sein müssen, zuerst in ihrer Vollzahl klar herausgestellt und ausgeführt. Das Buch war eine bahnbrechende That. — Sieht man von der glücklichen Auswahl des Stoffes ab, worin der alte Joh. Hübner u. a. bereits vorgearbeitet hatten, so sind es namentlich vier Punkte, vier Forderungen, die hier verwirklicht waren, und die ich für unser Gedenken noch kurz hervorheben möchte.

Die Darstellung in einem biblischen Historienbuche muß ausführlich sein, — nicht auszugartig, nicht kompendiarisch, wie leider in vielen neuern Lehrbüchern der vaterländischen Geschichte, und wie es früher auch auf dem biblischen Gebiete schon halbwegs begonnen war.

Die Darstellung muß anschaulich sein und eben deshalb auch den Bibelstil und die Bibelsprache festhalten, — oder umgekehrt ausgedrückt: Stil und Sprache der Bibel müssen festgehalten werden, weil sonst die Anschaulichkeit der Erzählung leiden würde. Bekanntlich waren die damals gangbarsten biblischen Geschichtsbücher von diesem gut pestalozzischen Grundsatze merklich abgewichen, zum Teil sehr stark.

Im Religionsunterricht auf dieser Altersstufe müssen Geschichtserzählung, Didaktisches (Lehre) und Poesie nicht isoliert auftreten, sondern vereint wirken, — auch im Buche. Darum war in der ursprünglichen, in der Normalausgabe des Historienbuches jede Erzählung mit „Lehren" (in der Form biblischer Aussprüche) und mit passenden Liederstrophen begleitet. — Die Nachtreter haben sich bekanntlich an dieser Aufgabe nicht versucht und auf die „Lehren" verzichtet: abschneiden ist eben leichter als bessermachen.

In der religiösen Poesie muß auf die Kernlieder und auf ihren Urtext zurückgegriffen werden. — Auch darin ist das Historienbuch mit gutem Beispiel vorangegangen.

Eigentlich gehört noch ein fünfter Gedanke hinzu, den ich wenigstens andeuten will. Das Historienbuch und der (ergänzende) „Bibelkalender" weisen deutlich darauf hin, daß Kirche, Haus und Schule eine Haus- und Schulbibel nötig haben, — ein Buch, das als Ganzes genau auf die Hausandacht berechnet wäre; dieses Hausbuch würde dann auch die rechte Kinderbibel sein.

Jene ersten vier Grundsätze sind seitdem Gemeingut der deutschen Pädagogik geworden, d. h. sie sind als gültig anerkannt und fleißig nachgesprochen worden. Allein es fehlt viel daran, daß sie überall, oben und unten, in ihrem Vollsinn und in ihren Konsequenzen erfaßt und in diesem Vollsinn (in allseitiger Anwendung) praktisch ausgeführt wären. Neue didaktische Grundgedanken hat die pädagogische Theologie ohnehin seitdem

nicht hinzugefügt. — Was speciell auf dem Gebiete der biblischen Historienbücher seitdem geleistet worden ist, sind bestenfalls nichts als Ausebnungen des gewiesenen Weges gewesen — wohlfeile, wenn auch gut bezahlte Kärrnerarbeiten, nachdem das königliche Werk des Bahnbrechens geschehen war.

Aus Ihrer fleißigen Arbeit in der Zeitschriften-Litteratur als Schulchronist und Dorfchronist hebt sich für uns Lehrer von selbst Ihre Schul-Chronik heraus. Die Gründung dieses Blattes (1844) war für Rheinland und Westfalen ein bedeutsames Werk. Seit bereits drei Jahrhunderten bestand in diesen Provinzen eine evangelische Kirche und Schule; auch bestanden hier pädagogische Blätter, nämlich katholische und ein simultanes, aber zu einem Schulblatte, welches die Pädagogik im evangelisch-christlichen Sinne vertrat, hatten es die heimische Kirche und Schule in den 300 Jahren noch nicht gebracht. Sie waren es, geehrter Herr Jubilar, der auch an dieser leeren Stelle zuerst Hand ans Werk legte.

Es ist schade, daß viele wertvolle Aufsätze, welche die Schulchronik in ihrem siebenjährigen Laufe gebracht hat, der jüngeren Generation unbekannt geblieben sind. Eines dieser Artikel, welcher durch zufällige Umstände auch in weiteren Kreisen bekannt geworden ist, werde ich etwas näher gedenken dürfen. Ich meine jenen Aufsatz („über die Leitung des Volksschulwesens"), worin Sie die Lage und Anliegen der Volksschule hinsichtlich der Schulverfassung zur Sprache brachten, — der sich unserm Erinnern um so mehr aufdrängt, da Ihre damaligen Besserungsvorschläge in der Hauptsache selbst bis heute nur Weissagungen geblieben sind, die noch der Erfüllung harren. Auf den Inhalt dieser Abhandlung einzugehen, verbietet der Charakter unseres Festes. Aber ein formaler Gesichtspunkt gehört ja hierher. Ich meine nicht dies, daß hier die Wünsche der Volksschule mit allem Freimute vertreten wurden — selbst bei der Voraussicht, darob amtliche Anfechtungen erdulden zu müssen. Denn daß Sie bei Ihrer Berufsstellung für die Lage der Volksschule und ihrer Lehrer ein Herz hatten, auch sich nicht scheuten, offen darüber zu reden, wo die Umstände es zur Pflicht machten: das verstand sich bei einem Manne von Ihrer Gesinnung und Denkungsart von selbst. Was ich meine, ist etwas anderes. Ihr Aufsatz war das erste Beispiel in der deutschen Schul- und Kirchengeschichte, wo die berechtigten Ansprüche des Volksschullehrerstandes von einem Theologen und Schulmanne auf positiv-kirchlichem Standpunkte vertreten wurden, und zwar ausdrücklich auch im Namen der christlichen und kirchlichen Interessen. Schon als Unikum war dieses Beispiel bedeutsam, aber noch viel bedeutsamer in einem andern Sinne. Denn da jene Schulanliegen bisher öffentlich nur von einem kirchlich indifferenten oder gar

antikirchlichen Standpunkte verteidigt worden waren, während die Gegenseite sich völlig gleichgültig verhielt oder nichts davon hören wollte, so hatte dies die schlimme Folge, daß sich im Lehrerstande die Ansicht wie ein pädagogisches Dogma festsetzte und ausbreitete: wer als Lehrer treu zur Kirche und ihrem christlichen Bekenntnis halten wolle, der müsse seine Standeswünsche zum Opfer bringen und an denselben zum Verräter werden. Die furchtbaren Wirkungen dieser ganz natürlich entstandenen Ansicht brauche ich nicht zu schildern. Ihr Aufsatz, geehrter Herr Jubilar, hat in diese vernebelte Frage zum ersten Male wieder Licht gebracht. Er zeigte den Schulmännern, daß bei der echt-christlichen Lebensanschauung die berechtigten Ansprüche des Schulamtes und der Schularbeiter nicht nur nicht zu kurz kommen, sondern vielmehr erst nach ihrem vollen Gewichte geltend gemacht werden können. So ist denn auch diese litterarische Arbeit eine bahnbrechende That gewesen, die dem Lehrerstande in dankbarer Erinnerung bleiben wird. Aber auch in jenen andern Kreisen, wo diese Stimme damals verhallte, wird man ihrer dereinst mit Anerkennung gedenken — wenn der Nebel in der Schulverfassungsfrage glücklich verschwunden sein wird.

III.

Blicken wir jetzt auf den dritten Zweig Ihres vielseitigen Wirkens, — auf die Sorge für eine bessere Präparandenbildung.

Sie gründeten, geehrter Herr Jubilar, schon gegen Ende der dreißiger Jahre eine Präparandenanstalt, nicht bloß eine sogenannte, sondern eine, die den Namen verdiente, eine vollständige und wohl ausgerüstete, — und dazu nicht im Sinne der späteren Gründungsära, sondern so, daß den unbemittelten Schulamtsaspiranten, besonders den Lehrersöhnen, ansehnliche Benefizien zugewendet werden sollten. Zur Unterstützung dieses Wohlthätigkeitszweckes wurde zugleich eine Schulbuchhandlung ins Leben gerufen; und auch Ihre Schriften haben zu diesem Zwecke freigebig beigesteuert. — In späteren Jahren, zur Zeit der Regulative, als die Schulbehörden eine solche Vorbildung der Präparanden nicht einmal gern sahen, geschweige unterstützten, mußte die Anstalt sich vornehmlich der Vorbildung für andere Berufsarten widmen und damit ökonomisch einen andern Charakter annehmen; aber auch in dieser Periode hat sie Lehrersöhnen stets nach Kräften Erleichterungen gewährt.

Wollte unsere Betrachtung dabei stehen bleiben, daß die Errichtung Ihrer Präparandenanstalt den Schulamtsaspiranten eine bessere Vorbildung ermöglicht und erleichtert habe, so würde damit dieses Werk doch nur höchst unzulänglich, nur sehr oberflächlich gewürdigt sein. Denn was dem Bildungsgange der Volksschullehrer damals fehlte, das war nicht ein bloßes

Manko, sondern ein organisches Gebrechen, ein Übel von bösartiger Natur. In der besten und wichtigsten Lernzeit, vom 14. Jahre bis zum Eintritt ins Seminar, überließ die Schulbehörde die Bildung und Erziehung der Präparanden dem Zufalle. War diese Jugendwüste auf die eine oder die andere Weise glücklich oder unglücklich durchwandert, dann sollte das Seminar die kolossale Doppelaufgabe lösen: einerseits das in der allgemeinen Bildung Zurückgebliebene nachzuholen, und zugleich andrerseits die nötige Berufsbildung zu vermitteln. So war der Bildungsgang der Lehrer gleichsam eine auf den Kopf gestellte Pyramide: unten so schmal und mager wie möglich, und oben über alles Maß breit und schwer — das gerade Gegenteil von dem, was bei der Vorbildung aller andern Stände als richtig gilt — un- und widernatürlich vom Anfang bis zum Ende, gleichviel, ob man auf die Erziehung oder auf die allgemeine Bildung oder auf die Berufsbildung sieht.

Ihr gesunder Blick, geehrter Herr Jubilar, hatte dieses Grundgebrechen in dem Bildungsgange des Lehrerstandes samt seinen schlimmen Folgen klar erkannt. Als daher Ihre werkthätige Hand zur Heilung dieses Gebrechens die Präparandenanstalt gründete, da wußte sie auch in der Einrichtung in allen Punkten das Richtige zu treffen. Es sollten die besten Lernjahre auch nach Gebühr ausgenutzt werden, also zur Erwerbung einer soliden allgemein-wissenschaftlichen Bildung, weshalb denn im Lehrplan auch der fremdsprachliche Unterricht nicht fehlte. Und damit dies wirklich, nicht bloß dem Scheine nach, erreicht werde, wurde die Anstalt nicht an geborgte, ermüdete Lehrkräfte gewiesen, sondern baldigst mit dem erforderlichen eigenen Lehrpersonal ausgerüstet. Aber auch das war ein gesunder Gedanke, daß von vornherein auch solche Zöglinge aufgenommen wurden, die sich für andere Berufsarten vorbilden wollten, und sonach die Schulamtsaspiranten im bildenden Verkehr mit andern Ständen blieben. Vermöge dieser zweckmäßigen Organisation und einer umsichtigen Leitung hat dann dieses Institut eine lange Reihe von Jahren im Dienste der Präparandenbildung wie zur Vorbereitung auf andere Berufsarten im Segen gewirkt; und ich kenne viele seiner Schüler, die mit mir und meinem Freunde Dr. Hollenberg (jetzt Gymnasialdirektor in Saarbrücken) sagen, wie dieser es vor etlicher Zeit in einer Denkschrift aussprach: zu den Wohlthaten hervorragender Art, die uns durch Gottes Fügung auf unserm Lebensgange zu teil geworden sind, rechnen wir namentlich auch dies, daß wir einst Zöglinge der Moerser Präparandenanstalt sein durften. Und einer, den ich 25 Jahre nach meinem eigenen Eintritt diesem Institut auf drei Jahre zuführte, läßt heute weit hinten aus dem Orient (aus Troja) durch meinen Mund dasselbe bezeugen.

In der Schulgeschichte giebt es kaum etwas Bedauerlicheres als dies, daß der Begriff der normalen Vorbildung zum Lehrerberuf, der hier in Moers schon vor mehr als 40 Jahren bahnbrechend verwirklicht war, erst auf langem Umwege und nach schweren Mißerfahrungen in den maßgebenden Kreisen Eingang finden konnte, und in seiner wahren Gestalt leider selbst jetzt noch vielfach mit andern als bloß äußeren Hindernissen zu kämpfen hat.

IV.

Gedenken wir zuletzt noch mit kurzem Worte des vierten Zweiges Ihrer Arbeit.

Gleich Ihrem Vorgänger im Moerser Seminardirektorat war Ihnen nicht entgangen, daß die Aufgabe der Seminarlehrer nur dann in dem erwünschten Maße gelingen kann, wenn dieselben mit der Lehrerschaft ihres Bezirks in Fühlung und Verkehr stehen. Sie, geehrter Herr Jubilar, haben daher nicht darauf gewartet, bis die Lehrer zu Ihnen ins Seminar kommandiert würden, sondern haben dieselben in den bestehenden Konferenzen aufgesucht. Nach gewonnener näherer Bekanntschaft haben Sie dann auch jeweilig besondere Konferenzen veranstaltet — sowohl für das Bergische wie hier am Niederrhein — in der Form, wie Sie dieselben für ersprießlich hielten. Durch diese Ihre freien Konferenzen angeregt und vorbereitet, ist im Verfolg ein geschlossener Verein, der „Verein evangelischer Lehrer und Schulfreunde“, entstanden, der Ihre Auffassung der Pädagogik und des christlichen Schulamtes zur Grundlage nahm und unter Ihrer thätigen Teilnahme nunmehr bereits über 30 Jahre sein Werk fortgeführt hat.

Mochten die heilsamen Früchte Ihrer Bemühungen im persönlichen Verkehr mit den Lehrern anfänglich nicht augenfällig hervortreten, so hat doch die Folgezeit genugsam erkennen lassen — wie es auch das heutige Fest bezeugt — daß dieser Zweig Ihres Wirkens in seiner Art nicht weniger ersprießlich gewesen ist als die übrigen.

Ich schließe.

Geehrte Festversammlung! — An unserm Erinnerungsblicke ist ein langes, arbeitsvolles Schulmannsleben, wenn auch nur in kurzen Zügen, vorübergegangen, — ein Leben, fest gewurzelt in der christlichen Glaubensüberzeugung, — getragen von den Kräften dieses Glaubens, — gereift in Erfahrungen mannigfachster Art, — reich an fruchtbaren, anregenden Gedanken, — reich an werkthätiger Liebe in den verschiedensten Richtungen, — reich an Früchten der Gerechtigkeit, Gott zum Preise.

Die Thaten haben zu uns geredet; da bedarf es meinerseits keiner Worte mehr.

Geehrter, teurer Herr Jubilar! — Nehmen Sie unsern innigsten Dank für alles, was Ihr Lieben, Sorgen und Arbeiten an uns, an unsern Kindern, an unsern Schulen, an unserm Stande, an unserm Volke gethan hat. Gott der Herr lohne Ihnen, wie er seinen treuen Knechten zu lohnen verheißen hat.

Ihre Schüler und Freunde haben gewünscht, ihre Dankbarkeit auch noch in anderer Weise auszusprechen, — in der Form einer Wohlthätigkeitsstiftung in Ihrem Sinne, welche für das Gedächtnis Ihres gesegneten Wirkens forthin mitzeugen helfe. Die Stifter lassen Sie herzlich bitten, dieses kleine Dankeszeichen, worüber ein anderes Komitee-Mitglied das Nähere mitteilen wird, gütigst annehmen und seine Bestimmung genehmigen zu wollen.

Nehmen Sie auch unsere herzlichsten Grüße und Wünsche zu Ihrem heutigen 50jährigen Jubelfeste. In Ihrem 84. Jahre wandeln Sie unter uns noch frisch und rüstig an Leib und Geist — wie ein Gotteswunder. Der Herr, dem Sie vertrauet haben, und der Ihr guter Hirte gewesen ist bis auf diesen Tag, der Vater der Barmherzigkeit und Gott alles Trostes, segne und behüte Sie und die Ihrigen; — er lasse auch forthin sein Angesicht über Ihnen gnädig leuchten, daß Sie in dem schönen Abendrot, das Ihre alten Tage umgiebt, noch lange schauen das Glück Ihrer Kinder und Kindeskinder; — er hebe sein Angesicht auf Sie und schenke Ihnen seinen Frieden, auf daß Sie noch viele Jahre in unserer Mitte stehen wie bisher als ein Gesegneter des Herrn, als ein lebendiges Zeugnis und Wahrzeichen seiner Verheißung (Ps. 92, 14—16):

„Die gepflanzet sind in dem Hause des Herrn, werden in den Vorhöfen unseres Gottes grünen;
Und wenn sie gleich alt werden, werden sie dennoch blühen, fruchtbar und frisch sein;
Daß sie verkündigen, daß der Herr so fromm ist, unser Hort, und ist kein Unrecht an Ihm." Amen!

1876, ein Jubel-Gedenkjahr der deutschen Pädagogik.

Vor nunmehr 30 Jahren — 1846 — wurde in allen deutschen Lehrerkreisen am 12. Januar der hundertjährige Geburtstag Pestalozzis gefeiert. Vielfach nahmen auch Personen aus andern Ständen, Männer und Frauen, an diesen Festen teil. Mehr als je vorher beschäftigten sich damals die Herzen und Gedanken, die Zungen und Federn mit der Persönlichkeit, dem Leben und Wirken dieses pädagogischen Reformators. Auf allerlei Weise wurde sein Lebensbild vor die Augen und ins Gedenken gerückt: durch die Festreden, durch die Schulblätter, durch selbständige Biographien u. s. w. Es entstanden „Pestalozzi-Stiftungen" und die bekannten „Pestalozzi-Vereine", die wenigstens den Schall des Namens fortgepflanzt haben; und das ganze Jahr hindurch war in den pädagogischen Zeitschriften und in den Lehrerkonferenzen viel von Pestalozzi und seinen methodischen Grundsätzen die Rede. Ob die positiven Nachwirkungen dieser Jubelfeierlichkeiten dem Eifer und der Begeisterung, womit dieselben in Scene gesetzt wurden, überall und in allen Richtungen entsprochen haben, mag dahingestellt bleiben; gewiß aber ist, daß erst von da an Pestalozzis Name populär wurde, und daß seitdem mehr als je vorher förderſame Anregungen von seinen Schriften ausgegangen sind. Man kann in der That sagen, daß Pestalozzis Name eine Macht geworden ist; und daß er es geworden ist, dazu haben jene Jubelfeste nicht wenig beigetragen.

Das Jahr 1871 mahnte wiederum an einen großen pädagogischen Bahnbrecher — an Amos Comenius, den Pestalozzi vor Pestalozzi. An den äußersten Ostmarken der deutschen Zunge geboren, entschlief der viel umhergeworfene Pilger an der äußersten Westgrenze, in Amsterdam, am 15. November 1671. In den eigentlichen deutschen Landen hatte er weder einen Wirkungskreis, noch eine Bleibstätte finden können; und die reiche, gehaltvolle Saat, die durch seine Schriften in unserm Vaterlande ausgestreut war, ging unter den Trümmern des 30jährigen Krieges zum größten Teil zu Grunde. Aber selbst heutigen Tages, 200 Jahre nach

seinem Tode, sind in der deutschen Schulwelt die Verdienste dieses in seltenem Maße großen und edlen Geistes nicht nach Gebühr gewürdigt und noch weniger nach Gebühr verwertet. Zum Erweise braucht man nur darauf mit dem Finger zu zeigen, wie in den Volksschulen — auch in denen der besseren Art — der Realunterricht und wie in den höhern Schulen der elementare fremdsprachliche Unterricht betrieben wird. Die Stimmen, welche 1871 in den Schulblättern an Comenius erinnerten, scheinen verhallt zu sein; von einer Gedenkfeier in den Lehrerkonferenzen ist mir wenigstens nichts zu Ohren gekommen. Vielleicht war die Zeit — zu günstig und darum zu ungünstig: die glorreiche Wiederherstellung des deutschen Reiches nahm zu sehr die Herzen und Köpfe in Anspruch. Vielleicht kam der Appell auch zu früh: man kann nicht anerkennen, was man nicht kennt. Die Lehrergeneration, welche den 300jährigen Geburtstag (1891) des großen pädagogischen Exulanten erlebt, wird hoffentlich das Versäumte nachholen.

Wir stehen jetzt wiederum an der Schwelle eines pädagogischen Jubeljahres.

Am 4. Mai 1876 werden es 100 Jahre, daß **Johann Friedrich Herbart** — der Pädagog unter den Philosophen, der Philosoph unter den Pädagogen — das Licht der Welt erblickte. Er ist geboren zu Oldenburg, wo sein Vater Justiz- und Regierungsrat war. Nach der Studienzeit wirkte er von 1797—1800 als Privaterzieher in der Schweiz, in einem Berner Patrizierhause, wo er auch Pestalozzi kennen lernte und denselben, der damals in Burgdorf unter einem als Schulmeister angestellten ehemaligen Schuster den „Hilfslehrer“ spielte, in seiner Schule besuchte. In seine Heimat zurückgekehrt, bereitete sich Herbart einige Jahre für die akademische Laufbahn vor und trat dann 1803 in Göttingen als Privatdocent der Philosophie auf. Ganz wider den Strich, aber charakteristisch für seine Anschauung und frühe Selbständigkeit, begann er seine Vorträge nicht mit einer der rein philosophischen Disciplinen, sondern mit der Pädagogik; und im zweiten Semester wählte er zum Gegenstande seiner Vorlesungen wiederum nicht Logik oder Psychologie u. s. w., sondern die Ethik (oder wie man damals sagte: praktische Philosophie). Im Jahre 1809, als W. v. Humboldt an der Spitze des preußischen Unterrichtswesens stand, wurde er als Professor nach Königsberg auf den Lehrstuhl Kants berufen, um Philosophie und Pädagogik zu lehren, — zunächst veranlaßt durch die in der preußischen Schulgeschichte unvergessenen Ministerialräte Nikolovius und Süvern. Bekanntlich waren es diese trefflichen Männer auch, welche in jener Verjüngungsperiode des preußischen Staates mehrere angehende Seminarlehrer als Eleven zu Pestalozzi schickten.

In Königsberg ist die Stätte der bedeutendsten didaktischen und litterarischen Wirksamkeit Herbarts gewesen, — 24 Jahre lang. Die geringe Frequenz dieser Universität an der äußersten Grenze des Landes und die höchst parteiische Begünstigung, welche die damalige Schelling-Hegel'sche „Modephilosophie“ während der langen Zeit des Altenstein'schen Ministeriums fand, bewogen ihn im Jahre 1833 einem Rufe nach Göttingen zu folgen — an die Universität, wo er seine akademische Laufbahn angetreten hatte. Dort starb er, körperlich und geistig ungeschwächt, 1841 infolge eines Schlagflusses, in seinem 66. Lebensjahre.

So viel aus seinem äußeren Lebensgange.

Was ist es nun, was die Pädagogik diesem Manne zu verdanken hat?

Das pädagogische Denken der früheren Perioden — die Pestalozzische Schule mit einbegriffen — gründete sich überwiegend nur auf Erfahrung, Beobachtung und Geschichte. Wie unentbehrlich nun diese Kenntnisse für das pädagogische Wissen und Wirken sein mögen, so reichen sie doch bei weitem nicht aus. Sie reichen schon deshalb nicht aus, weil sie keine Bürgschaft der Richtigkeit in sich tragen; wer ihnen blindlings — d. i. ohne Kritik — folgt, weiß eben nicht, ob er auf dem rechten Wege, oder auf einem Umwege, oder gar auf einem Irrwege sich befindet. Wie viele Jahrhunderte lang sind die Schulen beim Lesenlehren gläubig und unverdrossen der Buchstabiermethode gefolgt, die doch im Grunde nichts anders ist als die ins Pädagogische übersetzte Echternacher Prozessionsmethode! Und warum? Weil Erfahrung und Geschichte einstimmig bezeugten, daß das Kind auf diesem Wege schließlich wirklich zum Lesen gelange. Was an Mühsal, Drangsal und Zeitverlust dabei vorfiel, nahmen Lehrer und Schüler als etwas Unabwendbares mit in den Kauf. So ging es und geht es annoch an hundert andern Punkten. Die Pädagogik, welche sich bloß mit dem behelfen muß, was Erfahrung und Geschichte zeigen, ist genau dasselbe, was die Medizin war, bevor sie sich auf durchgebildete Hülfsdisciplinen (Anatomie, Physiologie, Chemie ꝛc.) stützen konnte, — nämlich nicht Wissenschaft, sondern bloße Handwerkslehre. Soll die Pädagogik zu dem Range und Vermögen einer Wissenschaft gelangen, so muß ihr eine sichere Ethik und eine sichere Psychologie zu Gebote stehen: ohne die Ethik tappt die Pädagogik hinsichtlich des Zieles der Erziehung im Dunkeln, und ohne die Psychologie vermag sie den rechten Weg zu diesem Ziele nicht zu finden. Diese beiden Hülfswissenschaften (samt Religionslehre und Kulturwissenschaft) sind aber auch deshalb unentbehrlich, weil erst durch ihre Hülfe die andere, die aus der Praxis fließende Quelle des pädagogischen Wissens — Erfahrung und Geschichte — recht ausgebeutet werden kann: einmal dadurch, daß nunmehr der Er-

zieher in den Stand gesetzt wird, selbst mehr Erfahrungen zu sammeln — denn „man sieht nur, was man weiß" — und sodann dadurch, daß er zur Prüfung der eigenen und der fremden Erfahrungen ein kritisches Auge und einen sichern Maßstab gewinnt. Summa: weil die Pädagogik eine angewandte Wissenschaft ist, so ist sie wie alle andern angewandten Wissenschaften (Landwirtschaft, Technologie, Medizin, Politik, Kriegswissenschaft u. s. w.) durchaus abhängig — nämlich abhängig von denjenigen reinen (theoretischen) Wissenschaften, die eben bei ihr eine Anwendung finden und darum ihre Hilfswissenschaften heißen.

Daraus wird nun auch verständlich, warum die Erziehungslehre in den früheren Perioden so unsicher und so wenig wissenschaftlich gegründet war; nicht in ihr lag zunächst die Schuld, sondern in ihren Hülfswissenschaften: diese boten zu wenig Hülfe, weil sie selbst zu mangelhaft ausgebildet waren. Mit der Ethik ging es noch leidlich, weil die Religionslehre dafür aushelfen konnte, — NB. so weit sie es konnte. Die Kulturwissenschaft war nicht weniger gebrechlich, wie schon aus den merkwürdigen Wandlungen hervorgeht, welche der Begriff der Bildung durchgemacht hat vom Mittelalter und den alten Humanisten an bis jüngsthin, wo die modernen „Humanisten" und „Realisten" noch immer ihre alte Haderfrage verhandeln, ob der Rechtseinäugige oder der Linkseinäugige der Normalmensch sei. Gesetzt aber auch, Ethik und Religionslehre wie die Kulturwissenschaft hätten über das Ziel der Erziehung reine, deutliche und vollständige Auskunft zu geben vermocht — was konnte es dem Erzieher nützen, das Ziel zu wissen, wenn die Psychologie, die den Weg zeigen sollte, den schuldigen Dienst versagte? Mit dieser wichtigsten pädagogischen Hülfswissenschaft war es eben am allerdürftigsten bestellt. Zwar hat es niemals an empirischen psychologischen Kenntnissen gefehlt, — im Laufe der Zeiten ist dieses Materials sogar recht viel aufgehäuft worden; auch steckt in den langjährig angesammelten pädagogischen Erfahrungen, soweit sie zuverlässig sind, ein beträchtliches Quantum psychologischen Rohstoffes. Aber es fehlte eine Bearbeitung dieser psychologischen Erze — eine solche Bearbeitung, die zu einer sicheren Erkenntnis, zu einem wirklichen Verständnis des so geheimnisvollen Seelenlebens führen konnte. Die Forschung, welche sich an dieser Aufgabe versuchte, stand sich dadurch, daß sie von vornherein an der alten aristotelischen Hypothese von dem sog. Seelenvermögen festhielt, selber im Lichte. Herbart hat diesen Bann, der auf der Psychologie lastete, gebrochen; er ist der gewesen, durch den diese Wissenschaft zuerst eine feste Grundlage erhalten hat. Das gleiche Verdienst muß ihm hinsichtlich der zweiten pädagogischen Hülfswissenschaft, der Ethik, zugesprochen werden. Hätte er sich nun auch gar nicht darum

bekümmert, wie seine psychologischen und ethischen Forschungen auf dem Gebiete der Erziehung sich verwerten ließen, so würde er doch nicht weniger auf dankbare Anerkennung von seiten der Pädagogen Anspruch haben, als Liebig sie von seiten aller derer, die bei den Fortschritten der Chemie interessiert sind, gefunden hat: denn die Vorbedingungen dazu, daß die Pädagogik aus einer Handwerkslehre zu dem Range einer Wissenschaft aus- und emporwachsen könne, waren erfüllt; der Weg war gebahnt.

Aber Herbart hat mehr gethan. Obgleich er ein Denker und Gelehrter ersten Ranges war, und sein professoraler Beruf ihn nicht an die pädagogische Praxis wies, so hat er derselben nichtsdestoweniger mit Liebe und Hingebung einen großen Teil seiner Zeit und Kraft gewidmet. Seine pädagogischen Schriften, insbesondere seine „allgemeine Pädagogik", sind dafür beweiskräftige Zeugen. So ist denn eine wissenschaftliche Pädagogik nicht bloß durch ihn möglich geworden, sondern mit eigner Hand hat er auch den Grund dazu gelegt. Und wie fest sind diese Fundamente, und wie reich an Fingerzeigen für den Ausbau! Mit Recht sagt einer seiner Schüler: „Man mag Herbarts pädagogische Schriften lesen, so oft man will, immer findet man in der kurzen, gedrängten, wohldurchdachten klassischen Darstellung neue Belehrung und neuen Genuß." In der dereinstigen Geschichte der deutschen Pädagogik wird die dritte Hauptperiode nach der Reformationszeit an ihrer Spitze unzweifelhaft den Namen Herbarts tragen.

Es liegt nun die Frage nahe, woher es doch komme, daß die Verdienste dieses Mannes um die Pädagogik noch so wenig in der Schulwelt bekannt sind, zumal in den Kreisen der Volksschullehrer. Darüber wäre viel zu sagen; es haben auch viele Ursachen dabei zusammengewirkt. Wir können hier nicht soweit ausholen und müssen uns mit einigen Andeutungen begnügen.

Zuvörderst ist an das Sprichwort zu erinnern: „Gut Ding will Weile haben", — wie man an dem Eichbaume sehen kann, der bekanntlich viel langsamer wächst als die Pappel und ähnliches leichtes Gehölz.

Zum andern hatten die Volksschulen — um von diesen zunächst zu reden — in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts alle Hände voll zu thun, um die von Pestalozzi angeregten Reformen denkend zu verarbeiten und praktisch auszuführen. Für sie war Herbart zu früh gekommen.

Zum dritten sind Herbarts pädagogische Schriften vermöge ihrer klaren Darstellung zwar unschwer zu verstehen, aber wegen ihrer gedrängten, gehaltvollen Fassung doch nicht jedem mundgerecht. Überdies merkt der Leser bald, daß zum Heimischwerden in dieser neuen, anziehenden Gedanken-

welt die Bekanntschaft mit Herbarts Psychologie und Ethik erforderlich sei. Hat er nun nicht bereits so viel Geschmack an den pädagogischen Schriften gewonnen, daß er nicht davon lassen mag, so schreckt die Aussicht auf den langen Studienweg leicht zurück.

Zum vierten waren die einzelnen Werke Herbarts seit langem schwer zu bekommen, und seit 1850 nur in der Hartenstein'schen Gesamtausgabe. Die Anschaffung von 12 Bänden eines teuren Litteraturzweiges wird aber selten ein Volksschullehrer seiner Kasse zumuten dürfen. Es ist interessant, das Subskriptionsverzeichnis der Hartenstein'schen Ausgabe durchzusehen. Da finden sich vornehmlich nur Bibliotheken genannt und zwar meist Staats-, Universitäts- und alte, große städtische Bibliotheken, aber wenige Gymnasial- und Realschul-Bibliotheken, keine einzige Seminar-Bibliothek; und unter der verhältnismäßig kleinen Zahl von persönlichen Subskriptionen trifft man zwar sehr achtbare Namen, wie Friedrich Wilhelm IV., Reichstagspräsident Dr. Simson, Gymnasialdirektor Dr. Passow (Schwiegervater des Ministers Falk), Cousin u. s. w., aber nur sehr wenige Lehrer an höhern Schulen, keinen Volksschullehrer, auch keinen Seminardirektor.

Ein fünftes, was die Verbreitung der Herbartischen Anschauungen aufgehalten hat, liegt darin, daß die Lehrer an den höhern Schulen — gleichviel ob sie Philologen oder Theologen oder Mathematiker u. s. w. heißen — sich meistens mehr um ihre specielle Fachwissenschaft bekümmern als um ihre Berufswissenschaft, die Pädagogik. Denn da Herbarts Schriften zunächst für gymnasial und akademisch geschulte Leser berechnet sind, so war zur Überführung ihres Inhaltes in weitere Kreise eine vermittelnde litterarische Arbeit erforderlich. Der Natur der Sache nach hätten die Lehrer der höhern Schulen diese Arbeit übernehmen müssen. Da diese aber, wie bemerkt, sich meistens bloß für ihr specielles Fach interessieren, so sind sie teils selbst nicht genug mit den Herbart'schen Forschungen bekannt geworden, teils haben sie ihre Feder zu ausschließlich der fachwissenschaftlichen Litteratur gewidmet. So erklärt sich's also, warum die Herbartische Philosophie auch von dieser Seite her wenig Förderung erfahren hat.

Ein sechstes Hindernis, vielleicht das schlimmste, lag in den verwirrten und unruhigen Geisteszuständen, die nach den Befreiungskriegen allmählich in Deutschland herrschend wurden. Je weniger Leben sich auf dem religiös-kirchlichen Gebiete zeigte, desto erregter, exaltierter und schwindelhafter ging es auf den Gebieten der Politik, der Kunst und der Philosophie her. Kein Wunder, daß eine solche Zeit für das besonnene, strenge und ernste Denken Herbarts wenig Sinn hatte. Dazu kam noch eine besondere, verhängnisvolle Maßregel der preußischen Unterrichtsverwaltung. „Der Minister

v. Altenstein, von der Überzeugung ausgehend, daß das Specifische des christlichen Glaubens in der wissenschaftlich gebildeten Welt seinen Halt verloren habe und nur noch in dem zum Denken unfähigen Pöbel wurzele, suchte einen Philosophen, welcher der denkenden Welt unter der Form des Christlichen eine philosophische Religion bieten könnte, die durch den Schein des Christlichen ihre Anstößigkeit verlöre. Einen solchen fand er in Hegel, dem zugleich auch die politische Aufgabe zufiel, den Liberalismus mit dem Absolutismus zu vermitteln" (Bartholomäi). Was daraus geworden, ist weltkundig. Aus der staatlich begünstigten und gepflegten Hegel'schen Schule sind bekanntlich die destruktivsten Geister auf dem religiösen und politischen Gebiete hervorgegangen; man denke nur z. B. an Strauß, an die „Hallischen Jahrbücher" unter Arnold Ruge, an Bruno Bauer u. s. w. Und was war das Ende der Schelling-Hegelschen Staats- und Modephilosophie? Eine immer mehr um sich greifende Geringschätzung und Vernachlässigung der philosophischen Studien überhaupt und zwar in allen wissenschaftlichen Kreisen. Man war der Phantasterei, die sich unter dem Namen der Philosophie breit gemacht hatte, übersatt und wendete sich nun um so entschiedener den sog. exakten Wissenschaften, namentlich der Naturkunde, zu. In der Zeit, wo die Hegelsche Denkweise auf den Kathedern und an den grünen Tischen das Ruder führte, war natürlich ihre schärfste Gegnerin, die Herbartische Philosophie, so gut wie geächtet. Und als dann jene Bankerott machte und das Philosophieren überhaupt in Mißkredit geriet — da wurde die Herbartische Philosophie, wiederum ganz natürlich, in diese Kalamität mit hineingerissen. Daß ihr damit ein schweres Unrecht geschah, weil sie doch tapfer wider die Babelturmbauerei gekämpft hatte — das wußte man nicht; denn die Regierungen hatten dafür gesorgt, daß man sie nicht kannte. Seit Herbart sich veranlaßt sah, dem preußischen Staate den Rücken zu kehren, ist seine philosophische und pädagogische Anschauung auf einem preußischen Lehrstuhle der Philosophie niemals wieder zu Worte gekommen — bis auf den heutigen Tag. In den letzteren Jahren haben mancherlei Anzeichen angekündigt, daß die Tage der Schmach und Vernachlässigung, welche über die philosophischen Studien gekommen waren, nunmehr zu Ende gehen wollen; selbst die Naturwissenschaften beginnen einzusehen, daß sie dieselben nicht entbehren können. Dringt diese Einsicht allgemein durch, dann darf die Herbartische Philosophie hoffen, auch ihrerseits einmal fröhliche Tage zu erleben. Auf der Leipziger Universität, der besuchtesten in Deutschland, ist sie seit langem stattlich vertreten gewesen — (durch die Professoren Hartenstein, Drobisch, Ziller, Strümpell); und in Jena hat sie sich nach mehrjähriger Unterbrechung jüngst auch wieder hören lassen (Stoy). In

Östreich wird sie bereits an drei Universitäten gelehrt — in Wien (Zimmermann, Vogt), Prag (Volkmann, Willmann) und Graz (Nahlowsky); wie sie denn auch unter den dortigen Gymnasial- und Reallehrern schon viele Freunde zählt. Hoffen wir daher, daß sie auch bald auf den preußischen Hochschulen wieder eine Stätte finde.

Irre ich nicht, so ist noch ein siebentes Hindernis im Spiele gewesen — eins, das die Herbartische Schule in ihrer eigenen Mitte zu suchen hat. Auf diese Mitschuld deutet schon die Thatsache hin, daß ihre „Zeitschrift für exakte Philosophie“ nach elfjährigem Bestehen (1873) eingehen mußte — in einer Zeit, wo Herbarts Denkweise mehr Freunde zählte, als je vorher. Der Zillersche „Verein für wissenschaftliche Pädagogik“ mit seinem pädagogischen Jahrbuche mag immerhin ein Ersatz für jenen Verlust sein, allein damit werden anderweitige Versäumnisse, sofern sie wirklich vorhanden sind, nicht aufgehoben. Worin dieselben bestehen mögen, kann hier nicht ausreichend untersucht werden. Nur auf einen Punkt will ich hindeuten, um daran einen Wunsch zu knüpfen. Wie eine religiöse Gemeinschaft, so erhält und stärkt sich auch eine philosophische Schule nicht so sehr durch ängstliches Bewachen der „reinen“ Lehre, als vielmehr durch fortgehende Verbesserung (Reformation, oder „stetige, unaufhörliche Buße“, wie Dr. Luther sagen würde), durch angelegentliche Ausbildung der wichtigsten praktischen (angewandten) Lehrzweige, also in unserm Falle namentlich der Pädagogik, und durch fleißiges Missionieren, was hier zugleich heißt: Übung in der schwierigsten Art des Lehrens. Eine Kirche wie eine philosophische Schule, welche diese dreifachen Arbeiten versäumt, gerät in Verfall — nicht bloß trotz der „reinen“ Lehre, sondern gerade durch dieselbe, und zwar so gewiß, als der Leib bei dauernder Unthätigkeit gerade durch nahrhafte Speisen am ersten krank wird. Wie nun? Werden die Kenner und Freunde der Herbartschen Philosophie und Pädagogik bei gewissenhafter Selbstprüfung sagen dürfen, daß sie — um eine der drei Lebensfunktionen beispielsweise herauszugreifen — in der That nach allen Kräften „missioniert“ haben? Hätten sie es wirklich gethan, so würden sie ohne Zweifel auch bald gemerkt haben, wo ein empfänglicher Boden dafür vorhanden war, und wo nicht und würden auf jenen ihre Kraft konzentriert haben. Meines Erachtens war ein empfänglicher Boden nicht zu suchen in der Klasse der Gelehrten, wenigstens nicht während der philosophischen „Winterperiode“, — auch nicht vornehmlich unter den Lehrern an den höhern Schulen, wenigstens so lange nicht, als auf den Universitäten ordentliche pädagogische Seminarien fehlen. Aber ein empfänglicher, ein sehr empfänglicher Boden war und ist zu finden in dem strebsamen Teile des philosophisch unver-

schnupften Volksschullehrerstandes — und vermutlich auch in manchen Kreisen des gebildeten Gewerbestandes. Freilich muß man diese Stände nicht mit metaphysischen Spekulationen oder gar mit historisch-gelehrtem Kram behelligen, sondern ihnen einfache, praktisch-nützliche Kenntnisse anbieten, also angewandte Psychologie, Ethik und Pädagogik, — aber wiederum nicht in verkünsteltem Gelehrtenstil, auch nicht in kompendiarischer Form, sondern in anschaulich ausgeführter Darstellung. Wie stellt sich nun die bereits recht umfangreiche Litteratur der Herbartischen Schule zu dieser letztbezeichneten Aufgabe? Die für die Pädagogik so überaus wichtige Psychologie möge als Exempel dienen. Da finden sich gediegene gelehrte Werke — wie die „Medizinische Psychologie" von Lotze (1852), das jetzt in 2. Auflage erscheinende (mehrbändige) „Lehrbuch der Psychologie" von Volkmann, die „Erste Grundlegung der mathematischen Psychologie" von Drobisch (1850); aber sie sind, wie schon der Titel verrät, nicht für Volksschullehrer berechnet. Drobisch's „Empirische Psychologie" (1842) ist zur ersten Einführung auf dem Wege des Selbstunterrichts ein recht brauchbares Buch, aber — leider im Buchhandel nicht mehr zu haben. Die seitdem erschienenen Lehrbücher ähnlicher Art — von Schilling (1851), Lindner („Lehrbuch der empirischen Psychologie", 3. Auflage 1872), Drbal („Empirische Psychologie", 1868) — sind wesentlich Kompendien, d. h. sie setzen eigentlich einen nebenhergehenden oder vorhergegangenen mündlichen Unterricht (Vorlesungen und Besprechungen) voraus. Als Kompendien sind sie vortrefflich, namentlich die beiden letztgenannten; aber für diejenigen, welche auf Selbstunterricht angewiesen sind — und in dem Falle befinden sich die meisten Volksschullehrer — muß ein Lehrmittel anderer Art gewünscht werden, nämlich ein solches, welches zahlreiche Veranschaulichungsbeispiele enthält und überdies Fingerzeige zur pädagogischen Anwendung giebt. Ein derartiges Lehrbuch der Psychologie hat die Herbartische Schule bis jetzt nicht beschafft. Möchte doch bald einer aus ihrer Mitte diese Arbeit in die Hand nehmen. Bis dahin wird der Anfänger die genannten Schriften von Drbal und Lindner immerhin willkommen heißen dürfen. — Eine sehr dankenswerte Gabe in eigentümlicher Fassung hat Dr. Lazarus geliefert in seiner Schrift: „Das Leben der Seele in Monographien" (Berlin 1857, 2 Bändchen). Die Gegenstände der Betrachtung sind folgende: 1. Bildung und Wissenschaft, 2. Ehre und Ruhm, 3. der Humor als psychologisches Phänomen, 4. Geist und Sprache, 5. der Takt, 6. die Vermischung und Zusammenwirkung der Künste. Wie man sieht, ist das Buch nicht für Anfänger bestimmt, im übrigen aber sehr klar und verständlich geschrieben. Möchte der Herr Verfasser uns mit noch mehr derartigen Monographien beschenken;

nur wäre dabei zu wünschen, daß zunächst solche psychologische Phänomene beschrieben würden, welche für den praktischen Schulmann besonders wichtig und doch auch nicht allzuschwer besehbar sind — z. B. die Entstehung der Wahrnehmungen, die Aufmerksamkeit, der Apperception, die Bildung der naturwüchsigen (psychologischen) Begriffe u. s. w. Eine Sammlung von Einzelbeschreibungen dieser Art, neben einem der genannten Kompendien gebraucht, könnte beinahe ein besonderes Lehrbuch für den Selbstunterricht ersetzen.

Es ist mir eine angenehme Pflicht, mich bei dieser Gelegenheit selbst als einen dankbaren Schüler und Schuldner der Herbartischen Schriften zu bekennen. Ich habe es stets als eine gnädige Fügung Gottes angesehen, daß er mich schon früh, schon in den ersten Amtsjahren, auf dieselben aufmerksam werden ließ. Vordem war ich ein eifriger Leser und Anhänger der Beneke'schen Psychologie — um so eifriger, da mir schon in den nächsten Jahren nach der Seminarzeit die sämtlichen philosophischen und pädagogischen Schriften Benekes ziemlich vertraut waren. Seinem Hauptwerke, den „Psychologischen Skizzen", verdanke ich es auch zunächst, daß mir ein freierer Blick in das wirkliche Geschehen des Seelenlebens aufging und der Sinn für psychologische Beobachtung geschärft wurde. Die Anthropologien von Kant u. a., mit denen ich mich ebenfalls beschäftigt hatte, hatten das nicht vermocht: es stand eben die alte Hypothese von den Seelenvermögen im Wege. Durch die „Pädagogische Revue" und andere Schriften meines bergischen Landsmannes Dr. Mager — der früher ein entschiedener Hegelianer gewesen war — geschah es dann, daß ich auf Herbart hingewiesen wurde. Bei näherem Zusehen überzeugte ich mich auch bald, daß nur auf dem von ihm gebahnten Wege eine wohlbegründete, sichere pädagogische Theorie und Praxis zu gewinnen sei; und die weiteren Studien und Erlebnisse haben diese Überzeugung immer mehr befestigt. Ich kann daher nur wünschen, daß es denjenigen meiner Leser, welche die Schriften Herbarts noch nicht kennen, beschieden sein möchte, dieselben Erfahrungen zu machen. — —

Auf Anregung des „Vereins für wissenschaftliche Pädagogik" ist auch der Plan gefaßt worden, dem verdienstvollen Manne in seiner Vaterstadt Oldenburg ein Denkmal zu errichten.

Der 4. Mai 1876 und das Denkmal, das an diesem Tage eingeweiht werden soll, haben übrigens noch eine andere Bedeutung als die, an einen verdienten Mann zu erinnern. Indem sie den Namen dieses Mannes, des Begründers der wissenschaftlichen Pädagogik, tragen, sind sie zugleich ein mahnender Appell an die deutsche Nation, endlich — endlich

einmal die schier unerklärbare Schmach von ihrer so viel gerühmten Kultur abzuthun, daß auf den deutschen Universitäten die Wissenschaft vom Kulturerwerb, die Pädagogik, keine selbständige Professuren besitzt, sondern von Theologen oder Philologen oder Naturwissenschaftlern u. s. w., so gut oder so schlecht es gehen mag, nebenbei gelehrt wird. Die Universität zu Leipzig ist meines Wissens die einzige, welche in diesem Stücke eine rühmliche Ausnahme macht. Unter den Volksschullehrern mögen zwar etliche denken, es gehe sie nicht an, wie die Theorien ihres Berufes auf den Universitäten behandelt, resp. mißhandelt werden. Diese Guten sind sehr kurzsichtig, selbst in ihren eigenen Interessen. Man müßte sie fragen: mit welchem Grunde hoffet und harret ihr, daß man die Schularbeit einmal besser würdige und honoriere — wenn die Nation und die Regierungen dieselbe für ein Handwerk ansehen, dessen Erlernung zwar den weniger gebildeten Volksschullehrern einige Mühe machen möchte, das aber von den gebildeteren Kandidaten des höhern Schulamtes so etwa wie das Tanzen mit leichter Mühe nebenbei gelernt werden könnte? — Daß unter den Gelehrten die Pädagogik in der That auch heutzutage noch als eine Handwerkslehre betrachtet wird, ist evident. Denn wäre es anders, so würde es auch auf den Hochschulen selbständige Professuren der Pädagogik geben — von Rechts wegen auf jeder wenigstens zwei: eine für die Theorie, die andere für die Geschichte der Erziehung — und außerdem ordentliche pädagogische Seminare, nicht bloß sogenannte. Aber es liegt auch ein direkter, handgreiflicher Beweis vor, und man darf nicht müde werden, darauf aufmerksam zu machen. Die historische Sektion der königl. bayerischen Akademie der Wissenschaften, zu welcher die angesehensten Historiker Deutschlands (Ranke, v. Sybel, Droysen, Mommsen, Waitz u. s. w.) gehören, ist seit mehreren Jahren mit der schönen Aufgabe betraut, mit Hülfe der Fachgelehrten die Geschichte der sämtlichen Wissenschaften auf deutschem Boden herauszugeben. Mehrere Bände dieses umfangreichen Werkes sind bereits erschienen, so die Geschichte der Staatswissenschaft, der katholischen und der evangelischen Theologie, der Geographie u. s. w. In dem betreffenden Prospekt sind 24 Wissenschaften aufgeführt, darunter drei selbständige Zweige der Philologie (die klassische, orientalische und germanische), ferner die Technologie, die Land- und Forstwirtschaft — aber eine Wissenschaft, welche „Pädagogik" heißt, ist jenen Herren auf deutschem Boden nicht zu Gesicht gekommen. Da haben wir die Bescherung. Was Männer wie Herbart, Beneke, Mager, Th. Waitz, Ziller, Stoy, Palmer u. a. für die Theorie der Erziehung, und Cramer, v. Raumer, Heppe u. a. für deren Geschichte gearbeitet haben, soll auf den Namen einer wissenschaftlichen Leistung keinen Anspruch machen

dürfen! Ohne Zweifel ist das Urteil, welches die Pädagogik hier über sich ergehen lassen muß, so schimpflich wie ein Fußtritt. Allein was hilft's? Solange die Pädagogik auf den Universitäten die Rolle des „Aschenbrödels" spielen muß, braucht man sich nicht darüber zu verwundern, daß ihre begünstigten, ehrwürdigen Schwestern sie in ihrer Gesellschaft nicht dulden wollen. Die Lehrer der höhern Schulen, welche von der mangelhaften Pflege der Pädagogik auf den Universitäten am nächsten betroffen sind, gehen an dieser Kalamität meist ungerührt vorüber. Möchten die Volksschullehrer um so besser einsehen, was hier zu thun ist, und um so eifriger Hand anlegen, — namentlich auch dazu mitwirken, daß der Begründer der wissenschaftlichen Pädagogik, dessen Jubel-Gedenkjahr wir jetzt vor uns haben, mehr als bisher in der Schularbeit und in der Schulverwaltung zu Worte komme: das Weitere wird sich dann schon finden.

Anhang.

Noch einiges über Herbartische Philosophie.

(Aus einem Briefe an einen Schulfreund.)

Nun ein paar Bemerkungen über Herbarts „Philosophie".

Frage: Warum habe ich die vorstehenden Notizen über die Herbartische Pädagogik voraufgeschickt?

Antwort: Über die Herbartische Pädagogik läßt sich, wie Sie gesehen haben, nicht eher disputieren, bis vorher eine Menge Dornen- und Nesselgestrüpps, welche der Schuttboden der Zeit um diese Theorie hat aufschießen lassen, weggeräumt sind, so daß sich das Disputier-Objekt wirklich zeigt, wie es ist.

Dasselbe gilt nämlich auch von der Herbartischen „Philosophie" — wenn man darunter, wie billig, die gesamten Forschungen Herbarts auf rein theoretischem Gebiete (in Psychologie u. s. w.) versteht. Daß Sie sich mit Herrn v. S. nicht haben über Herbart verständigen können, wundert mich nicht, da er, wie ich glaube, das verdeckende Nesselgestrüpp des philosophischen Schuttbodens nicht ausreichend kennt.

Was ich zu sagen habe, bezieht sich übrigens noch gar nicht auf den Inhalt der Herbartischen Forschungen, sondern, wie sich bald zeigen wird, auf etwas ganz anders, — auf etwas, das alle Philosophen gleichmäßig angeht.

Nun zur Sache. Um an sie heranzukommen, werden wir jedoch einen kleinen Umweg machen müssen.

Da haben wir seit Kant (um von älterer Zeit nicht zu reden) eine ganze Reihe, zum Teil sehr dickleibiger Lehrbücher der Psychologie resp. Anthropologie: von Kant, Hegel, Rosenkranz, Erdmann, dem jüngern Fichte, — daneben sog. „christliche" oder biblische Psychologien: von Schubert, Delitzsch, Rudloff u. s. w. Sehen wir von Herbart und Beneke ab, auch davon, was die Neueren von Herbart geliehen oder gestohlen haben, und fragen wir dann, was für Nutzen der praktischen Pädagogik, namentlich der Unterrichtslehre, aus diesen sämtlichen gelehrten Büchern zugeflossen ist, so muß man leider sagen: wenig, blutwenig. Es geht dies schon daraus hervor, daß die pädagogischen Schriften aller Art sich nur höchst selten auf irgend eins dieser psychologischen Lehrbücher berufen. Es ist, als wären sie für die Schulpraxis gar nicht dagewesen. Daß sie den Pädagogen keinerlei Anregung und Belehrung gegeben haben, will ich jedoch nicht behaupten, denn das würde wider die Wahrheit sein. Was ich behaupten will, ist dies, daß der Entwicklungsgang der Pädagogik, zumal der Unterrichtslehre, fast ausschließlich durch Erfahrung und Geschichte bestimmt worden ist, nicht durch jene gelehrten Psychologen; denn von einer „Kantischen" oder „Hegelschen" oder „Rosenkranzischen" oder „Schubertschen" oder „Delitzsch'schen" 2c. Unterrichtslehre hat bisher noch niemand geträumt, geschweige gesprochen. Wenn ja eins von jenen psychologischen Lehrbüchern vom pädagogischen Standpunkte gerühmt zu werden verdiente, dann ist das am wenigsten gelehrte, das allerschlichteste, welches sein Verfasser auch nicht für ein wissenschaftliches Werk anerkannt haben würde — Kants Anthropologie, die weiter nichts als eine populäre Beschreibung der seelischen Erscheinungen war und sein wollte.

Wie liegt nun die Sache?

Liegt die Schuld an den Pädagogen — in dem Sinne, daß sie von den Forschungen jener Psychologen nicht nach Gebühr Notiz genommen hätten? Keineswegs; denn das ist in der That geschehen, — natürlich von denen, die dazu berufen waren. Oder: liegt die Schuld an jenen Gelehrten — in dem Sinne, daß ihre dicken Bücher überhaupt nutz- und wertlos wären. Das wird ebensowenig behauptet werden können, wenigstens möchte ich es nicht behaupten.

Wie läßt sich denn das Rätsel lösen? Sehr einfach.

Orientieren wir uns auf einem andern, auf dem naturwissenschaftlichen Gebiete. Seit wann hat die Naturkunde den jetzt vor jedermanns Augen liegenden großen Einfluß auf das sog. praktische Leben: auf Maschinenbau und Ackerbau, auf Medizin und Wetterkunde, auf Kriegswesen und Küchenwesen, auf Waren- und Personentransport und auf Gedankenverkehr, auf Straßenbeleuchtung und auf Kopferleuchtung u. s. w.

u. s. w. ausgeübt? Bekanntlich, seitdem die Naturforschung Bakos Rat befolgte, nicht Wolkenflüge zu machen, sondern auf festem Boden zu bleiben, nämlich schlicht und recht die besehbaren Naturerscheinungen genau zu beobachten und dann auf induktivem Wege ihren Ursachen und Gesetzen nachzuspüren. Nun stellen Sie sich vor, daß auf dem Naturgebiete anstatt der exakten, bescheidenen Forschung seither lediglich die sog. Natur-Philosophen wie der weiland ehrenwerte Giordano Bruno oder wie die modernen Schelling, Hegel u. s. w. ihr Wesen und Werk getrieben hätten, deren Hauptanliegen ein himmelhoher Turmbau ist, und deren Sorge sich vornehmlich auf die spekulativen Fragen richtet, und die sich zum Teil auch dadurch charakterisieren, daß sie mit den geheimnisvollsten Naturerscheinungen am ersten und am meisten sich beschäftigen. Was würde da für die hundert- und tausenderlei Praktiker, die ein exaktes Naturwissen gebrauchen, abgefallen sein? Offenbar nur wenig, blutwenig — (womit ich aber die Naturphilosophie als solche nicht beschimpft haben will); denn mit allen ihren spekulativen und geistreichen Ahnungen oder Gedanken weiß der Praktiker nichts anzufangen.

So, gerade so stand es in der Hauptsache für uns praktische Schulleute auf dem Gebiete der Seelenlehre: da trieben die Psycho-Philosophen ihr Wesen, die sich um solche Fragen bekümmerten und stritten, die uns Praktiker vor der Hand nichts angehen, aber gerade das vernachlässigten, was wir nötig haben.

Erst durch Herbart (und ähnlich bei Beneke) kam die psychologische Forschung in die exakte Bahn der Beobachtung im einzelnen und kleinen, und somit auf eine feste Basis. Wohl findet sich auch bei Herbart eine metaphysisch-philosophische Auffassung der Sache — teils weil es nun einmal zu seiner Zeit stark Mode war, teils aus soliden Gründen. Wir Praktiker behandeln aber diese letzten Annahmen auf psychologischem Gebiete gerade so wie die letzten Annahmen auf den Gebieten der Physik, Chemie u. s. w. (Kraft und Stoff, Atome, Äther u. s. w.) — nämlich als Hypothesen, als einstweilige Erklärungshülfen. Wenn dieselben vor der Hand genügen, die Erscheinungen so weit erkennen zu lassen, um richtige Anwendungsregeln zu finden: so dürfen wir uns gern zufrieden geben, und lassen die Philosophen nach Herzenslust darüber streiten. Entdecken die exakten Forscher oder aber die „Philosophen“ später bessere Erklärungsgründe (wie z. B. jüngst in der Wärmelehre), so kann das uns Praktikern ganz recht sein; es interessiert uns aber qua Praktiker erst dann, wenn es die Anwendung bereichert und den Blick dafür schärft.

Ob diese neuen Erklärungsgründe in Wahrheit mehr sind als Hypothesen, lassen wir dahingestellt.

Sie sehen hieraus, in welchem Sinne wir Schulleute uns „Herbartianer“ nennen, — nämlich, weil es auf diesem praktischen Boden in diesem Sinne keine Schellingianer, Hegelianer, Ulricianer ꝛc. geben **kann**, da diese Herren allesamt uns keine pädagogische Psychologie geliefert haben.

Treten wir jetzt vom Specialgebiete der Seelenlehre auf das Gebiet der sog. Philosophie überhaupt.

Eine Frage: Haben Sie wohl darüber sich besonnen, was das traditionell überkommene Wort „Philosophie“ sagen will — oder richtiger: was es wirklich sagt und in Wahrheit nur sagen **kann**?

Es giebt eine Reihe traditioneller Ausdrücke und Begriffe, die nicht bloß von den Laien, sondern auch von den Denkern und Gelehrten über die Maßen gedankenlos gebraucht werden — ohne genaue Prüfung ihres Gehaltes — von Generation zu Generation. Zu diesen gehört auch das Wort und der Begriff „Philosophie“.

Ich will hier nicht meine Ansicht darlegen, sondern bloß für den Zweck, wovon wir reden, an jenem traditionellen Begriffe ein wenig Kritik üben, nur ein wenig — um etwas von dem verdeckenden Nesselgestrüpp wegzuräumen.

Bei den alten Griechen, wo das Wort „Philosophie“ aufkam, verstand man bekanntlich alles rein theoretische Wissen darunter, die Natursamt den Geisteswissenschaften. (Das angewandte Wissen scheidet ohnehin aus — wenigstens bei klarem Denken.) „Philosophie“ hieß also so viel wie „Pansophie“. Später, namentlich als in christlicher Zeit die Universitäten entstanden, begann eine Abzweigung in diesem Konglomeratsbegriff. Erst schied die Theologie aus und setzte sich apart; dann die Jurisprudenz; dann die Medizin. Diese Absonderungen wurden dadurch begünstigt, weil jedes dieser Fächer einer bestimmten Berufsklasse diente und darum theoretisches und angewandtes Wissen umfassen mußte. Alles übrige behielt dann nach gut konservativem Gebrauche noch seinen alten Namen „Philosophie“ — selbst bis auf den heutigen Tag, insofern man die große Rumpelkammer, worin die übrigen Naturwissenschaften und die übrigen Geisteswissenschaften (Psychologie, Logik u. s. w.) und die Sprachwissenschaften samt den sog. schönen Künsten einquartiert sind, mit gelehrter Harmlosigkeit „philosophische Fakultät“ nennt. Warum nun diese zusammengewürfelten Wissenschaften „philosophische“ heißen sollen, während die Theologie und die Jurisprudenz und die Medizin nicht so heißen dürfen — das wissen weder Menschen, noch Engel, noch Götter

zu sagen. Aber was thut's? Die Gelehrten und Schulregenten haben noch keine Zeit gefunden, den alten irreführenden Namen zu ändern, d. h. genauer: die Fakultäten logisch richtig und sachlich zweckmäßig zu organisieren, darum muß der alte sinnlose Name samt der sinnlosen Einrichtung bleiben — zusamt dem umherlagernden Schutt mit seinen Schuttpflanzen. Man könnte nun einwenden, der traditionelle Name sei hier handgreiflich sinnlos, daß er niemanden mehr irre leiten werde. Wohl, aber an dem Namen hängt auch eine sinnlose Einrichtung, und diese ist gewiß nicht harmlos.

Überdies ist ein falscher Name an einer wichtigen Stelle ebensowenig gleichgültig wie falsches Geld. Doch gehen wir an diesem Schuttplatze vorbei — zur Hauptsache.

Innerhalb der großen Rumpelkammer „philosophischer Fakultät" haben sich die Wissenschaften allmählich in drei begriffliche Gruppen gesondert:

1. die übrigen Naturwissenschaften (außer der Medizin),
2. die übrigen Geisteswissenschaften (außer Theologie und Jurisprudenz),
3. die Sprachwissenschaften samt den schönen Künsten, sofern die „Künste" nicht eine 4. Gruppe bilden sollen.

Nun nennt man bekanntlich die (2.) Gruppe der reinen (theoretischen) Geisteswissenschaften: Psychologie, Logik, Ethik, Ästhetik und Metaphysik — wieder apart im engeren Sinne „Philosophie", — wenigstens nennt man die betreffenden Kollegien „philosophische", und die betreffenden Professoren heißen „Philosophen". [Hier sind wir an der Hauptstelle, um die es sich mir handelt.] Nun sage mir ein Mensch oder Engel oder einer der gelehrten Halbgötter, was für ein apartes Recht denn jene fünf Geisteswissenschaften (Psychologie, Logik u. s. w.) auf den Namen „Philosophie" haben, — also mehr Recht als Physik oder Chemie oder theoretische Jurisprudenz oder theoretische Theologie oder theoretische Medizin oder Philologie u. s. w. u. s. w.? Ohne allen Zweifel kann niemand ein anderes Recht, einen andern Grund für jene Benennung angeben, als — — die konservativ-unsterbliche Mode. Denn von jenen fünf Geisteswissenschaften hat jede ein ganz bestimmtes Objekt (Gebiet oder wie man sagen will) — z. B. die Psychologie die Erscheinungen des Seelenlebens, die Logik die Formen und Normen des Denkens u. s. w., — gerade wie Physik, Chemie, Sprachwissenschaft u. s. w.; ebenso müssen jene Wissenschaften dieselbe Forschungsmethode anwenden wie diese, falls sie in ihrem Gebiet eine wirkliche Wissenschaft zustande bringen wollen. Wenn nun jede Disciplin, die eine Special-Wissenschaft sein will, ein be-

sonderes Objekt haben muß, und die genannten alle ihr bestimmtes Objekt wirklich haben; und wenn alle diese Special-Wissenschaften formell ein und dieselbe Forschungsmethode befolgen müssen und wirklich befolgen: aus welchem Grunde soll denn irgend eine zufällige Gruppe aus allen diesen exakten Wissenschaften just „philosophische" heißen? Wenn jene fünf — warum nicht dann ihrer sechs oder sieben? warum nicht beliebige andere? warum nicht alle? Und was soll der Name „Philosophie" (in der Anwendung auf jene fünf Disciplinen), da er weder ein besonderes Objekt, noch eine besondere Methode bezeichnet, überhaupt **heißen?**

Kurz, eins von beiden: der Name „Philosophie" sagt entweder gar nichts (nichts Apartes über Objekt, Aufgabe und Methode) — und dann muß er abgeschafft werden, oder aber er sagt nichts anderes als das Wort „Wissenschaft", und dann soll jede einzelne Disciplin „philosophisch" sein, resp. alle zusammen mögen Philosophie heißen wie weiland bei den Griechen.

[So weit das „Entweder-Oder" auf Grund der vorstehenden Kritik.]

Da sehen wir also auch an der Hauptstelle beim Begriff „Philosophie" den Schutt der Gedankenlosigkeit meterhoch aufgeschichtet. Daß es nun auch an Schuttunkraut nicht fehlen kann, sagt sich von selbst.

Vielleicht möchte jemand noch einwenden wollen, unter jenen fünf sog. „philosophischen" Disciplinen sei doch eine, die etwas Apartes an sich zu haben scheine, — die Metaphysik; das möge am Ende die eigentliche „Philosophie" sein, und so möge dann wohl von dieser einen Disciplin der Name auf die ganze Gruppe übergegangen sein. Angenommen einmal, die Metaphysik wäre der gesuchte Haken, an den man den aus allen übrigen Disciplinen verjagten Namen „Philosophie" noch anhängen könnte: warum sollen denn nun die vier andern Disciplinen dieser Gruppe ebenfalls zur „Philosophie" gehören? warum nicht auch noch die Theologie, die Mathematik, die musikalische Harmonielehre, die Grammatik, e tutti quanti? So bliebe also noch traditioneller Unsinn genug, wenn auch jene Annahme richtig wäre. Prüfen wir nun diese Annahme selbst. Worin mag denn das Aparte bestehen, was die Metaphysik qualifizieren soll, „Philosophie" zu heißen? In der Forschungsmethode kann das Aparte nicht liegen, denn wenn es da liegen sollte, so fiele die Madame Metaphysik vom wissenschaftlichen Brette herunter, da alle Wissenschaften nur ein und dieselbe Forschungsmethode kennen und kennen dürfen — nämlich die mit den bekannten zwei Beinen, von denen das eine „Induktion" und das andere (vorausgreifend Hypothesen bildende) „Deduktion" heißt. Wie nun? Daß die Metaphysik eine aparte Aufgabe (Objekt) hat, versteht sich von selbst; denn darum hat sie eben ihren

aparten Namen „Metaphysik". Ist nun dieser Name der rechte, was soll dann der zweite: Philosophie —? Er ist offenbar überschüssig, so etwas wie Luxus. Wenn die Poesie den prosaischen Ausdruck „Pferd" jeweilig mit dem Würdenamen „Roß" vertauscht, so hat das hier seinen Zweck und somit sein Recht; wollte man aber auch auf dem wissenschaftlichen Gebiete neben den präcisen Bezeichnungen sog. Würdenamen verwenden, so wäre das hier schlechtweg unwissenschaftlich, nämlich Spielerei. Aber auch als poetische Spielerei ist der Name „Philosophie" an dieser Stelle nicht verwendbar, gleichviel was man sich unter der Special-Disciplin „Metaphysik" inhaltlich denken will. Denn ein Ausdruck, der ursprünglich zur Bezeichnung sämtlicher Wissensgebiete hat passen können, — der dann später für einen Wissenskomplex hat passen sollen, der (als sog. philosophische Fakultät) alle auf der Universität vorkommenden theoretischen und praktischen Wissenschaften minus 3 umspannt, — der endlich auch heute noch als der passende Gattungsname für gewisse fünf Einzeldisciplinen gelten soll: der kann unmöglich der richtige Name für eine Einzel-Wissenschaft sein.

So hätten wir denn die ganze Wissenswelt durchsucht, um die „Philosophie" unterzubringen. Und was hat sich ergeben? Daß sich für diesen stolzen Namen keine bleibende Stätte finden will — weder als Gattungsbezeichnung für das ganze oder für ¾ oder für ¼ des Wissensgebietes, noch als Bezeichnung einer Special-Disciplin. Nicht einmal zur poetischen Spielerei läßt sich der gefeierte Name gebrauchen, — ungerechnet, daß dieser allersubalternste Dienst doch für das ohnehin arg herabgekommene stolze Wesen gar zu entwürdigend wäre. Das würde man daher schon aus Mitleid nicht zulassen dürfen.

Was folgt nun weiter aus unserer Untersuchung? Eben das, was oben bereits bemerkt wurde, daß sich um den Begriff „Philosophie" über die Maßen viel Gedankenlosigkeitsschutt abgelagert hat. Mag die „Philosophie" sein, was sie will — wovon hier bekanntlich noch nicht die Rede sein soll — so ist doch klar, daß die bisherigen Philosophen nicht gewußt zu haben scheinen, was sie ist, sofern man danach urteilen darf, wie sie den Namen ihrer Wissenschaft gebraucht haben resp. haben gebrauchen lassen. Und es will auch fast scheinen, als ob die Alten, die Griechen, wenigstens in diesem Punkte noch die gescheitesten gewesen wären; denn ganz gewiß ist „Philosophie" nicht der Name für eine Specialwissenschaft und ebensowenig der Gattungsname für eine kleinere oder größere Gruppe von Special-Disciplinen.

Vertauschen wir meinen bildlichen Ausdruck „Schutt und Schuttpflanzen" mit den gemeinten eigentlichen Namen, so lautet das Ergebnis

unserer Untersuchung dahin, daß von alters her bis anno 1882 in den Köpfen der Menschen, selbst der gebildeten und gelehrten, der Begriff der „Philosophie" und des „Philosophierens" mit einer Unmasse von Gedankennebel, Irrtümern, verdrehten und schiefen Vorstellungen samt ihren weiteren Konsequenzen umlagert gewesen sein und annoch umlagert sein muß. Es wäre ohne Zweifel ein höchst verdienstliches, freilich auch sehr beschwerliches Werk, diesen philosophischen Augiasstall von seinem alten Mist — bei dem es sich noch gar nicht um den Inhalt der Philosophie handelt — gründlich zu reinigen.

Sie werden nun fragen wollen, was dies alles denn mit Herbart zu thun habe.

Sehr viel. Zwar findet sich in Herbarts Schriften nirgends eine solche kritische Untersuchung wie die vorstehende. Dafür aber hat Herbart mehr und Besseres geleistet. Ich meine vorab dies. Herbart hat die fünf sogenannten „philosophischen" Disciplinen: Psychologie, Ethik, Ästhetik, Logik und Metaphysik als bestimmte Special-Wissenschaften angesehen und behandelt, also gerade so wie der Naturforscher die Physik, die Chemie, die Physiologie 2c. oder wie der Mathematiker seine Arithmetik und Geometrie, oder wie der Philologe seine germanistische, griechische, lateinische 2c. Sprachlehre oder wie der Theologe seine Dogmatik u. s. w. oder wie der Musiker seine Harmonielehre u. s. w. ansieht und behandelt. Darin liegt nun ein doppelter Unterschied im Vergleich zu der Weise, wie die meisten andern sogenannten Philosophen ihre Arbeit angefaßt haben. Einmal dieser — der in dem in unserer obigen Untersuchung entwickelten Gedanken sich ausspricht: daß die eigentliche „Philosophie" mit jenen sogenannten fünf philosophischen Disciplinen nichts mehr und nichts weniger zu thun hat als mit allen übrigen exakten Special-Wissenschaften, — woraus sich dann auch die Konsequenz ziehen läßt; wenn es eine eigentliche „Philosophie" giebt oder geben kann, dann bilden die sämtlichen Special-Wissenschaften die Voraussetzung, die notwendige Unterlage, aber eben die sämtlichen ohne irgend eine Ausnahme.

Der zweite Unterschied ist eigentlich schon in diesem ersten eingeschlossen — der Hauptsache nach; nur muß ich ihn etwas deutlicher herausheben.

Allerdings knüpft sich an die Hauptsache auch eine noch nicht gesagte specielle Differenz. Es handelt sich nämlich um die letzte und feinste Special-Disciplin, die Metaphysik — um ihren Begriff und ihre Aufgaben.

Auch die übrigen Philosophen haben die vier andern sogenannten „philosophischen" Disciplinen (Psychologie, Logik u. s. w.) als bestimmte

Special-Wissenschaften behandelt — nur, wie oben bemerkt, mit der beigemischten nebulösen Vorstellung, als ob diese Einzel-Disciplinen schon Teile der Philosophie wären. Die Metaphysik wurde aber vollends gleichsam als das Centrum, als die Citadelle der Philosophie angesehen, sozusagen als die charakteristische Fachwissenschaft der Philosophen. Herbart faßt dagegen die Metaphysik lediglich und streng als eine Special-Disciplin, die mit allen übrigen Special-Wissenschaften in einer Linie steht, nämlich als exakte Wissenschaft behandelt werden muß und sonach noch nichts mit der eigentlichen Philosophie zu thun hat. Die dort zu behandelnden Teilprobleme nimmt er vorab in der gebräuchlichen Weise und bringt sie nur in etwas genauere Ordnung, — es sind: die Lehren

a) von den Principien und Methoden,
b) vom „Sein", von der Inhärenz und der Veränderung (Kausalität),
c) vom „Stetigen" (Raum und Zeit),
d) von den „Erscheinungen" (Idealismus, Realismus, Materialismus).

Sodann aber begreift er die Natur dieser vierfachen Probleme in einer Weise, wodurch nun der exakte Charakter dieser Forschungsarbeit deutlich zum Vorschein kommt. Er geht nämlich von der gegebenen Thatsache aus, daß das menschliche Denken in den einzelnen Wissenschaften schließlich auf solche fundamentale (allgemeine) Begriffe stößt und dieselben unbefangen gebraucht und gebrauchen muß, die doch bei Lichte besehen und wie jeder weiß, mit inneren Widersprüchen behaftet sind — nämlich die oben genannten Begriffe (in den Hypothesen der Einzelwissenschaften): „Sein", „Dinge" (Wesen), Kausalität, Raum und Zeit u. s. w. Er stellt nun der Metaphysik die Aufgabe, zu versuchen, ob sich diese Begriffe logisch so bearbeiten lassen, daß ihre inneren Widersprüche für das Denken fortgeschafft werden.

Wie Sie sehen, ist die so gefaßte Aufgabe der Metaphysik sozusagen eine rein logische Arbeit, die mit den Phantasien, Wolkenflügen, Mysterienkrämereien, Orakelsprüchen, babylonischen Turmbauereien u. s. w., wie sie sich häufig unter dem Namen jener Wissenschaft aufgespielt haben, nicht einmal eine Ähnlichkeit hat. Die Metaphysik wird gleichsam zu einer angewandten, potenzierten Logik, welche mit der formalen (elementaren) Logik zusammen etwa „Erkenntnistheorie" heißen könnte. Im Gleichnis gesprochen, ließe sich auch sagen, die metaphysische Forschung sei ein „Augenwischen" und „Brillenputzen", oder mit einem naturwissenschaftlichen Bilde: ein Fabrizieren und Gebrauchen logischer Mikroskope und Teleskope. Hätte Herbart weiter nichts geleistet, als daß

er der Metaphysik ihr richtiges Fahrwasser angewiesen hat, so würde er sich schon dadurch allein (und durch die daraus fließenden Konsequenzen) in hohem Maße verdient gemacht haben.

Sehen wir nun davon ganz ab, was Herbart in den fünf Special-Disciplinen, namentlich in der Psychologie, der Ethik und der Metaphysik inhaltlich zu Tage gefördert hat — wovon ja hier nicht die Rede sein soll — so wird Ihnen, wie ich glaube, aus der vorstehenden Erörterung überzeugend klar geworden sein, daß schon allein die durch ihn ermöglichte und eingeleitete Wegräumung der um den Begriff der Philosophie herumgelagerten Schutthaufen und Schuttpflanzen den Dank aller denkenden Menschen verdient und angesichts der mehr als 2000jährigen heillosen Verwirrung und Nebelhaftigkeit nicht hoch genug verdankt werden kann.

Wollen Sie nun fragen, woher es denn komme, daß die eminenten Verdienste Herbarts bisher auf deutschem Boden so wenig resp. so spät zur Anerkennung gekommen seien, so läßt sich darauf in der Hauptsache eine so kurze wie präcise Antwort geben. Lassen Sie mich aber anstatt dieser Antwort zuvor ein Gleichnisbeispielchen einschieben — wenn es erlaubt ist, Kleines mit Großem zu vergleichen. Sie wissen, was meinen Skripturen über die Schulverfassung im Wege gestanden hat, in weiteren Kreisen bekannt und beachtet zu werden. Es waren eben zwei herrschende Parteien vorhanden, welche beiderseits teils nicht imstande waren, mich mit vollem Gehör zu verstehen, teils ein Interesse daran hatten, meine Stimme nicht zu Gehör kommen zu lassen; dazu war unter denen, welche mir beistimmten, kein einziger, welcher den rechten Begriff und das richtige Geschick gehabt hätte, für meine Anschauungen Propaganda zu machen, d. h. dem Publikum zu sagen, was ich selbst schicklicherweise nicht sagen konnte. Das ist formell ganz genau auch das Mißgeschick der Herbartischen litterarischen Arbeiten gewesen — namentlich in Preußen. Auf der einen Seite standen die Schellingsche und Hegelsche Schule, besonders die letztere, im Wege, die mit dem Hochdrucke des ganzen staatlichen Apparates arbeitete, um an den Universitäten nicht einmal einen Privatdocenten der Herbartischen Richtung Fuß fassen zu lassen. Auf der andern Seite thaten die Theologen, zumal die der orthodoxen Richtung, genau dasselbe, soweit sie Macht und Einfluß besaßen; doch wird hier mehr pure Unwissenheit im Spiele gewesen sein. (Ähnlich wirkten die beiden politischen Parteien mit ein.) Dazu kam bei Herbart auch der dritte Umstand, daß unter seinen Schülern und Freunden fast keiner gerüstet war, die Gedanken des Meisters in eine freie Form zu gießen und im gangbaren Dialekte dem denkenden Publikum zugänglich zu machen.

Herbarts Gedankenmacht war so stark, daß selbst sehr befähigte Schüler dadurch übermannt und zum bloßen Kopieren verleitet wurden. Der Einzige, der zur freien Reproduktion und Fortbildung der Herbartischen Anschauung vollständig ausgerüstet war, — ein früherer enragierter Hegelianer, Dr. Mager — mußte leider schon nach fünfjähriger Wirksamkeit im Herbartischen Sinne krankheitshalber die Feder niederlegen (1849). Er starb 1858 zu Wiesbaden. — Professor Lotze in Göttingen hätte auch wohl das Zeug dazu gehabt, der Herbartischen Philosophie in freier Weise Bahn brechen zu helfen, wie er denn auch in seiner „Medizinischen Psychologie“ damit den Anfang machte. Es scheint ihn aber zu sehr das Gelüst gekitzelt zu haben, eine eigene philosophische Schule zu gründen, und so sind seine sonst verdienstlichen späteren Arbeiten („Mikrokosmus“) dem Rufe Herbarts wenig zu gute gekommen — was denn die notwendige Folge haben muß, daß Lotzes eigener Name um so schneller erbleichen wird.

Aus den genannten drei Kalamitäten wird Ihnen vollständig erklärlich sein, woher es kommt, daß seit ca. 50 Jahren bis heute auf sämtlichen preußischen Universitäten kein einziger „ordentlicher“ Professor der Herbartischen Philosophie gewesen ist.

So viel über Herbart. Vielleicht geben Ihnen die vorstehenden Bemerkungen doch nicht so viel Aufklärung, als ich mir beim Niederschreiben einbildete. Bei Dingen von großen Dimensionen bleiben unsere Worte immer hinter dem zurück, was sie sagen wollen.

Kurzer Nachruf für Ziller.

Soeben geht aus Leipzig die Trauerkunde ein, daß unser teurer Freund und Mitarbeiter Herr Professor Tuiskon Ziller der Krankheit, an welcher er seit einigen Monaten daniederlag, erlegen ist. Mit tief betrübtem Herzen teile ich diese schmerzliche Nachricht den Lesern des Evang. Schulblattes mit.

„Ein Großer ist gefallen" in unserm Schul-Israel, — ein Mann, bei dem Gesinnung und Streben in gleichem seltenen Maße gediegen waren. Auf deutschem Boden hat seit Pestalozzi und Herbart kein anderer, von der wissenschaftlichen Seite her, so tief und so nachhaltig befruchtend in die theoretische Entwicklung der Pädagogik eingegriffen als der Heimgegangene durch Schrift und Wort während seiner 33jährigen Wirksamkeit in Leipzig, — tiefer und nachhaltiger, als leider bis jetzt vielen deutschen Schulmännern bekannt und bewußt geworden ist. Seine Schriften, namentlich die „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht" (allgemeine Unterrichtslehre) und die „Vorlesungen über allgemeine Pädagogik," werden noch auf viele Jahrzehnte die Hauptfundgrube der pädagogischen Forschung bleiben.

In dem obigen Aufsatze „Nachbemerkungen ꝛc."*) hatte ich unter unscheinbarem Titel nochmals unternommen, der näheren Bekanntschaft und richtigen Würdigung der Herbart-Zillerschen didaktischen Grundsätze den Weg bahnen zu helfen, — diesmal von einer neuen Seite her, durch Wegräumung gewisser Mißverständnisse und durch Zurechtrückung einiger methodischen Maßnahmen für die Bedürfnisse der eingeschränkten Volksschule. Daß dieser Aufsatz, welcher der Anerkennung eines Lebenden gewidmet war, zu einem Andenken für einen Verstorbenen werden würde, hatte ich

---

*) Die „Nachbemerkungen zu einer Lehrprobe aus dem Zeichenunterricht mit besonderer Rücksicht auf die Herbartische Methodik" waren in demselben Heft des Evang. Schulblatts (1882, Nr. 5) veröffentlicht. Vergl. Ges. Schr. Bd. V.

D. H.

nicht gedacht. Auch liegen „Erinnerungen an das Leipziger Seminar — in Briefen“ vor, von denen der erste, welcher die Persönlichkeit Zillers beschreibt, im nächsten Schulblatthefte mitgeteilt werden sollte; nun müssen diese Briefe schmerzlicherweise zu einem Nachrufe für den verdienten Gründer und Leiter dieses Seminars werden, der inmitten seines kräftigsten Wirkens hinweggerufen wurde — zu einer Zeit, wo es um ihn her lichter zu werden begann. „Fürwahr, du bist ein verborgener Gott, Gott Israels, unser Heiland“ (Jes. 45, 15). Unser heimgerufener Freund, der diesem Gott und Heilande vertraut und in seinem Namen gearbeitet hat, ist eingegangen zu seiner Ruhe; ihm ist wohl. Wir Zurückgebliebenen müssen freilich trauern über den schweren Verlust, den wir erlitten haben; aber wir wissen auch zu unserm Troste, daß das mühevolle Arbeitswerk unseres teuren Freundes und Bahnbrechers, wie es schon bei seinem Leben vielen zum Segen geworden ist, hinfort sich immer mehr als ein reiches Segenserbe für die Schule des deutschen Volkes erweisen wird.

Aus einer Rede zur Diesterwegfeier in Barmen.

Es ist mir eine große Freude, an Ihrer Feier teilnehmen zu können, und zwar in doppelter Hinsicht, einmal, weil ich früher lange Jahre in Ihrem Kreise verkehrt habe und sodann, weil ich dem Gefeierten von meinen jungen Jahren an sehr viel verdanke. Es drängt mich, diesem Danke auch Ausdruck zu geben.

Eine große Persönlichkeit, wie Diesterweg, läßt sich freilich nicht in der Schnelligkeit überblicken. Eine oberflächliche Schilderung seines Lebens und Wirkens würde, anstatt zu seiner Verherrlichung beizutragen, zur Verkleinerung des großen Mannes führen. Die Zeit reicht nicht aus, so ausführlich, wie ich gern möchte, auf sein Wirken und seinen Charakter einzugehen. Ich muß mich darauf beschränken, Ihnen zur Ergänzung der Festrede einige Züge vorzuführen. Sie betreffen

1. seine Wirksamkeit für die Pädagogik, speciell für die Volksschul-Pädagogik,
2. seine Stellung als Seminardirektor,
3. seine Thätigkeit als Schriftsteller,
4. seine Persönlichkeit und Geistesrichtung.

1. Es war für Diesterweg und seinen Einfluß auf die Entwicklung der Pädagogik von der größten Bedeutung, daß er hier im Wupperthal mit Wilberg, dem Schüler Rochows, zusammentraf. Wilberg, ein self-made man, der keine akademische Bildung genossen hatte, später aber die Doktorwürde erhielt, war in Diesterwegs Augen einem Riesen der Vorzeit zu vergleichen. Diesterweg hat von Wilberg geerbt, was dieser von Rochow mitgebracht hatte. Sie vertraten die Bestrebungen der Philanthropen (die von andern für die höhern Stände verwertet wurden) in der Volksschule. Rochow, Wilberg und Diesterweg betonten: Soll aus unserm Volke etwas gemacht werden, dem Staate und den Leuten selbst zu gute, so handelt es sich um ein Mittel, ihren Verstand zu wecken, damit sie eine eigene Überzeugung gewinnen. Wie macht man das? Der Lehrer darf nicht nur

die eigenen Kenntnisse den Kindern einlernen, sondern er muß durch Unterredungen sie ans Denken und Sprechen bringen. Zu diesem Zwecke bedienten sie sich der Frage, der heuristischen Methode, in welcher Diesterweg wie Wilberg Meister waren.

Diesterweg war aber nicht nur durch Rochow beeinflußt, er heißt auch mit Recht: Der deutsche Pestalozzi. Mit allen Jüngern Pestalozzis hatte er den Grundsatz von der Anschauung gefaßt. Diesterweg hatte jedoch noch mehr begriffen, als viele andere Jünger Pestalozzis. Außer der Wichtigkeit der Anschauung betont nämlich Pestalozzi: „Nicht eine Summe von Kenntnissen, auch nicht einmal Erkenntnis, sondern Erkenntniskraft und Erkenntnistrieb ist die Hauptsache. Nicht das, was ich nur besitze an Kenntnissen, sondern das, was in mir fortwächst und forttreibt, ist der Mühe wert." Diese Hauptsache hat Diesterweg vor andern Schülern Pestalozzis gut begriffen, und er hat auch die Konsequenz davon gezogen: Wenn es darum geht, Kraft und Trieb hervorzubringen, nicht nur darum, Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben, so gilt es vor allem, den Schüler zur Selbstthätigkeit zu bringen. (Ein Quentchen Wissenstrieb schätzte er höher, als einen Anker Wissen.) Verdienst Diesterwegs ist es, dieses Problem vor andern erkannt und ergriffen zu haben. An seiner Lösung, die bis jetzt noch unsere Aufgabe ist, hat er mit Eifer gearbeitet und dadurch ist seine Stellung zur pädagogischen Theorie bestimmt.

2. Diesterweg stellte hohe Anforderungen betreffs der allgemeinen und beruflichen Ausbildung der Lehrer. Er wollte sie nicht notdürftig für die Praxis, für das Schulehalten, zustutzen; er war vielmehr der Ansicht, daß auch der Volksschullehrer, und dieser erst recht, seine pädagogischen Maßnahmen aus einem Ganzen von pädagogischer Theorie heraus ableiten müsse. Darum lehrte er auch schon Psychologie und Logik im Seminar, was dann später die Regulative verwarfen. — Seinen Seminaristen, die er auch einzeln im Auge behielt, war er ein väterlicher Freund; sie hingen auch meist mit Begeisterung an ihm. Einer seiner ersten und tüchtigsten Schüler kletterten einst, auf der Wanderung nach Mörs, auf einen hohen Eichbaum, um, wenn er auch Diesterweg selbst noch nicht sehen konnte, wenigstens doch den Kirchturm von Mörs, dem „pädagogischen Zion" einmal zu sehen. Ob unsere heutigen Seminaristen das auch thun, wenn sie in die Nähe ihres Seminarortes kommen? — Diesterweg war für eine strenge Erziehung, auch der Seminaristen. Seine Disciplin war streng, so streng, daß unsere jetzige Generation sie gewiß nur mit dem größten Widerwillen ertragen würde. Zur Veranschaulichung ein Erlebnis meines Freundes Langenberg in Bonn, der Diesterwegs Lieblingsschüler war und später seine Schriften neu herausgab. Langenberg glaubte wohlvorbereitet

ins Seminar eingetreten zu sein. Trotz alles Fleißes bekam er aber anfangs schlechte Censuren, woran ein Hilfslehrer, durch dessen Brille auch Diesterweg ihn ansah, die Schuld trug. Nachdem der Hilfslehrer die Anstalt verlassen und Diesterweg ihn selbst im Unterricht kennen lernte, wandte sich das Blatt, so daß der Direktor eines Samstags, als er nach seiner Gewohnheit die Leistungen der einzelnen Seminaristen vor der ganzen Klasse lobte oder tadelte, sagte: „Langenberg macht es gerade umgekehrt, wie N. N., der zu den besten Hoffnungen berechtigte, sich später aber so aufführte, daß wir ihn vom Seminar verweisen mußten; ich bin ganz zufrieden mit ihm, er ist mein Freund." Dabei stieg er vom Katheder, ging auf Langenberg zu und gab ihm die Hand, zur größten Verwunderung der andern Seminaristen. Von der Zeit an mußte Langenberg ihm beim Unterricht seiner Kinder helfen und als sein „Geheimsekretär" die Manuskripte seiner Abhandlungen ꝛc. ins Reine schreiben. Wie erging es aber diesem „Freunde"? Einst hatte Langenberg, trotzdem das Rauchen (nicht etwa bloß im Seminar, sondern überhaupt) streng verboten war, geraucht, weil er sich für die Stunden, in denen er für Diesterweg schreiben mußte, während die andern in einem Lokal der Umgegend die Neuaufgenommenen „einweihten", in etwa entschädigen wollte. Als der Seminarälteste, seiner Pflicht gemäß, aber mit Langenbergs ausdrücklicher Zustimmung, dies dem Direktor meldete, bekam Langenberg einen Zettel, auf welchem stand: „Der Seminarist Langenberg hat sechs Wochen Stubenarrest, bekommt keine Stipendien mehr und wird als Stubenältester abgesetzt." Erst nachdem Langenberg auf Diesterwegs Fragen im Laufe der Zeit dreimal ausdrücklich anerkannt, daß er ein schlechtes Vorbild gegeben habe und sein Unrecht einsehe, wurde er wieder in sein Amt eingesetzt und trat wieder in das alte Verhältnis zu Diesterweg, der ihn in den sechs Wochen im Unterricht ignoriert und nur dann gefragt hatte, wenn die andern die Antwort schuldig blieben. — Diesterwegs Stellung zu den Lehrern war eine freundliche. Diesterweg wollte gern auch mit den älteren Lehrern in Fühlung treten und bleiben. Darum lud er sie bald hier, bald dort zu Konferenzen ein. Er war immer der erste am Platze.

3. Diesterwegs schriftstellerische Thätigkeit. Das Verzeichnis von Diesterwegs Büchern, Broschüren, Abhandlungen ꝛc. läßt staunen über den Riesenfleiß, der es ermöglichte, neben dem Seminardirektorat so viele gediegene Schriften zu verfassen. Diesterweg hat viel geschrieben, aber er war kein Vielschreiber; im Gegenteil, er schrieb aus dem Drang seiner Seele heraus, nicht um Lohn und Ehre, er konnte nicht anders, es war ein Stück seines Berufes. Er schrieb, weil er etwas auf dem Herzen

hatte; darum ist sein Stil Natur, nicht Schauspielerei. Leichte Kost setzte er seinen Lesern nicht vor. Seine „Rheinischen Blätter" waren keine Schulzeitung, sondern ein pädagogisches Journal. Sein Inhalt bestand außer Recensionen vorzugsweise aus längeren wissenschaftlichen Abhandlungen. Mitteilungen waren selten. Heute ist der Strom der pädagogischen Presse viel breiter geworden. Das hat ohne Zweifel sein Gutes, aber auch eine Kehrseite. Die schriftstellerische Arbeit brachte Diesterweg zu Fall. Wie hing das zusammen? Diesterweg war kenntnisreich, vielseitig gebildet und philosophisch geschult, es war ihm aber nicht gegeben, eine Arbeit über eine Streitfrage so ruhig und gründlich und in steter Rücksichtnahme auf gegnerische Einwände auszuarbeiten, daß sie auch den Gegner überzeugte. Er wollte das auch nicht, er wollte durch seine Schriften anregen und die Wahrheit sagen und den Gegner niederschlagen. Diese Art seiner Schreibweise brachte ihn, ohne daß er es wollte, in das Gerücht eines Agitators. Er wurde häufig verwarnt, nahm sich dann auch vor, mäßiger und vorsichtiger zu sein; hatte er aber die Feder angesetzt, so war alle Ruhe und Besonnenheit dahin, dann schrieb er so, wie es ihm ums Herz war. (Man merkt den Unterschied, wenn man z. B. vergleicht, wie Jütting die Gehaltsfrage erfaßte, und wie Diesterweg spricht, wenn er auf die Stellung der Lehrer und auf die Schulverwaltung kommt.) Da nun außerdem Diesterwegs Stellung zu den religiösen Fragen Anstoß erregte, so mußte er seine Stellung niederlegen. Hätte allerdings der Minister Eichhorn Diesterwegs Ansichten früher näher gekannt, wäre es nicht so weit gekommen. Denn als Diesterweg sich dem Minister gegenüber aussprach, sagte dieser: „Es thut mir sehr leid, daß ich Sie und Ihre Ansichten nicht früher kennen gelernt habe. Leider ist jetzt die Sache amtlich abgeschlossen und nicht mehr rückgängig zu machen. Sie müssen Ihre Demission nehmen." Das wurde Diesterweg sehr hart, ungemein hart. Er schrieb an Langenberg: „Es ist mir zu Mute, als wenn ich meinen eigenen Tod überlebt hätte." Später hat er wohl über sein eigentümliches Geschick gescherzt, daß er schon als A. D. (a. D.) auf die Welt gekommen.

4. Noch einiges über Diesterwegs Persönlichkeit und Geistesrichtung: Diesterweg war ein redlicher Charakter, der nach seinen besten Kräften gethan hat, was er nach seiner Überzeugung für gut hielt. Jeder von uns hat noch viel von ihm zu lernen. Über seine Stellung zu religiösen Fragen sind ihm vielfache Vorwürfe gemacht worden. Nun ist die begabteste Persönlichkeit nach irgend einer Seite hin beschränkt, und Diesterwegs Urteil in religiösen Dingen war nicht immer ein so richtiges, wie nach vielen andern Seiten hin. Aber Diesterweg war trotzdem ein gottesfürch-

tiger Mann, das war er, wenn er auch in dem alten Streite, ob in religiösen Dingen die Autorität gelten solle oder nicht, auf der letzteren Seite stand. Diejenigen, welche ihm darüber glauben einen Vorwurf machen zu dürfen, sollen erst nachweisen, daß sie in allen andern Stücken sich mit Diesterweg messen können. — Von meinem eigenen Zusammentreffen mit Diesterweg noch folgendes: Als ich ein junger Mann von ca. 25 Jahren war, habe ich Diesterweg auch persönlich kennen gelernt und mich mit ihm einige Stunden unterhalten. Bei einem Besuch in Cronenberg traf ich dort bei Langenberg einen ältern Herrn, den Langenberg als Seminardirektor Diesterweg vorstellte. Da riß ich natürlich die Augen weit auf. Wovon wir uns unterhielten, können Sie sich denken; es war 1848. Um Lehrerwünsche und Petitionen drehte sich das Gespräch, bei dem ich als junger Mann mich bescheiden zurückhielt. Als Diesterweg von Staatsschule sprach, erlaubte ich mir zu bemerken: „Nach meinem Dafürhalten ist uns mit einer reinen Staatsschule nicht gedient.“ Und als Diesterweg mich aufforderte, meine Gründe zu sagen, da ihm diese Ansicht neu sei, wies ich in aller Kürze darauf hin, daß dann die Schule und die Pädagogik zu eng mit der Politik verknüpft werde, die Familie nicht zu ihrem Rechte komme rc. Fünfzehn Jahre später habe ich Diesterweg meine „Freie Schulgemeinde“ zugeschickt, ihn an das damalige Gespräch erinnert und ihn gebeten, sich über meine Schrift zu äußern. Diesterweg recensierte sie auch in seinem „Pädagogischen Jahrbuch“ und seine Recension ist die beste, die ich gesehen, trotz verschiedener Differenzen in unsern Ansichten. —

Freie Umschau auf dem Gebiete der 17jährigen Geschichte des Vereins ev. Lehrer und Schulfreunde in Rheinland und Westfalen.

Den Charakter eines Menschen versteht man erst recht aus seiner Geschichte und aus seinen Voreltern. Auch gesellschaftliche Einrichtungen, sociale Zustände 2c. müssen, wofern man sie recht begreifen will, historisch besehen werden. Wir sollen hier über den Evangelischen Lehrerverein in Rheinland-Westfalen berichten, der einen bestimmten Charakter beansprucht. Ein Rückblick in die Vergangenheit wird dabei auch am Platze sein.

Dieser Evangelische Lehrerverein entstand gegen Ausgang des Jahres 1848; die erste vorberatende Zusammenkunft der Gründer fand im Herbst 1848 in Duisburg statt. Der Verein nennt sich mit Betonung „evangelisch"; dieser Name will sagen, die Vereinsgenossen wollen auf dem Grunde des Evangeliums stehen. Im ersten Viertel dieses Jahrhunderts treffen wir solche Lehrervereine noch nicht, wenigstens nicht in hiesigen Landen. Sehr begreiflich. Im vorigen Jahrhundert gab es überhaupt noch keine Lehrervereine, höchstens da und dort kleine Lehrerkonferenzen: Das Lehrerbewußtsein war erst am Erwachen. Mit dem ersten Viertel dieses Jahrhunderts tauchte dann, durch Vorläufer angeregt, eine Konferenz nach der andern auf: ein sicheres Zeichen, daß das Standesbewußtsein, d. h. das Wissen um die Aufgaben, Bedürfnisse und Hemmnisse des Schulstandes, sich geklärt hatte und ein allgemeines geworden war.

Die Entstehung der Konferenzen, insonderheit der freien, darf als ein bedeutsames Stadium in der Entwicklung der Schulzustände gelten. Ein Stand, der bisher social-stumm gewesen, gewann gleichsam Sprache und Rede. Was man hinsichtlich der Schulaufgaben, oder der Mittel und Wege, sie zu lösen, oder hinsichtlich der Hemmnisse bei der Schularbeit, oder der Übelstände in der Schuleinrichtung und Verfassung erkannt hatte, darüber wollte man sich aussprechen und andere darüber hören. Es

ging hier wie allerwärts: mit dem Denken entsteht auch naturgemäß das Sprechen; der erwachte Staatsbürgersinn fordert Parlamente; der lebendige kirchliche Sinn verlangt Synoden u. s. w. Denken können und nicht reden sollen ist gleich dem Feuer, das nicht wärmen, oder gleich dem Wasser, das nicht naßmachen soll.

Man darf aber nun nicht denken, daß es vor der Zeit der Konferenzen keine treuen, fleißigen, geschickten Lehrer gegeben habe. Allein das, was Treue, Fleiß und Tüchtigkeit vermögen, kam bei den gegenseitigen Besuchen und Verhandlungen besser an den Tag, die Schwachen lernten ihre Schwächen besser erkennen, kurz: Einer konnte vom andern lernen. Nicht minder thöricht ist es, zu wähnen, daß jetzt, wo es neben den lokalen auch provinzielle Konferenzen giebt, sogar eine „Allgemeine deutsche Lehrerversammlung“, alle Untreue, Faulheit und Ungeschicklichkeit vom deutschen Schulboden in großer Eile am Verschwinden sei. Die Erbsünde läßt sich bekanntlich durch keine Konferenz, durch kein Parlament und keine Synode wegdekretieren. Giebt es doch noch viele, viele Lehrer, die so gut wie gar kein Bedürfnis fühlen, mit Amtsgenossen über die Berufsarbeit zu verhandeln. Sie besuchen vielleicht die amtlichen Konferenzen, weil sie müssen, und weil diese Besuche glücklicherweise bezahlt werden: damit halten sie aber auch alle Standes-Gerechtigkeit nach dieser Seite hin für erfüllt. Ja es giebt solche, die in 15—20—25 Jahren keinen einzigen Aufsatz über eine pädagogische Frage zu Papier gebracht haben, auch in der That nicht imstande sein würden, etwas Lesbares und Druckfähiges zu Papier zu bringen; nichtsdestoweniger sind und bleiben sie in ihren Augen fertige Leute, die hinter dem Bierglase über Kaiser und Könige zu Gericht sitzen dürfen, aber selber der Buße und Besserung nicht bedürfen, weil ja die Welt im prächtigsten Fortschritt begriffen ist. Sie haben gar kein Auge dafür, durch welche Kluft sie von denen getrennt sind, welche neben der fleißigen Arbeit in der Schule auch redlich sich bemüht haben, in den Konferenzen und aus der pädagogischen Litteratur zu lernen und dafür zu arbeiten. Die Selbstverblendung ist ihr Gericht.

Die Konferenzen bezeichnen also, wie wir gesehen, in der Entwicklungsgeschichte des Schulwesens die Stufe des erwachten Lehrerbewußtseins, des lebendigen Standessinnes. Wer mit ganzem Herzen ein Lehrer ist, hat auch ein Herz für die Konferenzen: er weiß, daß er ihrer ebensosehr bedarf wie der frischen Luft.

Die Entwicklung des Schulstandes ist aber glücklicherweise auch schon wieder einige Schritte weiter gegangen: der innere Sinn hat wie dort an Klarheit, so jetzt auch an Weite gewonnen. Das Auge für das deutsche Volkstum, das deutsche nationale Bewußtsein ist erwacht.

Was auf dem politischen Gebiete geschehen, kann hier übergangen werden; auf dem kirchlichen Gebiete ist der deutsche evang. Kirchentag seit 1848 ein Zeugnis dafür, und auf dem Schulgebiete die „Allgemeine deutsche Lehrerversammlung" seit 1848, und der „Deutsche evang. Schulverein", der seit zwölf Jahren auf dem Wege von Zirkular-Korrespondenzen seine Verhandlungen führt. Allerdings tappt das nationale Streben noch sehr im Nebel, aus naheliegenden Gründen. Die deutsche „Nationalversammlung" ist bekanntlich 1849 in den Sumpf der Demokratie geraten und hat darin ihr Ende gefunden. Der evang. Kirchentag kränkelt ebenfalls. Die „deutsche Lehrerversammlung" und der „Deutsche evang. Schulverein" sind dagegen bis jetzt äußerlich in stetem Wachsen begriffen. Möglich, daß die Schulmänner von den Kindern, mit denen sie täglich umgehen müssen, etwas profitiert haben, und die politischen und kirchlichen Väter ebenfalls erst sich zu den Kindern bekehren müssen, bevor ihr nationales Auge die rechte Klarheit und das Herz die rechte Wärme gewinnt. Aber auch im Lehrerstande ist das nationale Bewußtsein erst am Erwachen. Da es noch so viele giebt, die zum ersten Stadium des echten Lehrersinns noch nicht vordringen können, so darf es nicht wunder nehmen, daß es ihrer noch mehr giebt, die hinsichtlich der nationalen Aufgabe noch fest schlafen, oder Menschen sehen, als sähen sie Bäume. Die aber, welche heller sehen, dürfen sich nicht beirren lassen. Wer glaubt, der fleucht nicht.

Die Schulgeschichte weiß aber auch bereits von einem dritten hoffnungsvollen Wachwerden im Lehrerstande zu berichten: Der Schulstand fängt an, auch auf seinen christlichen Grund, auf seine christliche Aufgabe sich ernstlich zu besinnen. Wie es mit dem Standessinn und mit dem Sinn für deutsches Volkstum gegangen, die ehedem auch nicht in der Klarheit und Lebendigkeit vorhanden waren, wie wir es seit längerer oder kürzerer Zeit erfreulicherweise sehen: so auch mit dem christlichen Bewußtsein, mit dem Wissen um das, was das Evangelium dem Schulstande verheißt und von ihm fordert. Und wie es ungerecht sein würde, unsere Altvordern in der Zopfzeit darob zu schelten, daß ihr Patriotismus an dem Kirchtums-Horizont seine Grenze hatte: so sind auch die Philanthropen und die zunächst ihnen folgenden Pfleger der Pädagogik nicht insonderheit dafür in Anspruch zu nehmen, daß man zu ihrer Zeit das christliche Princip der Erziehung weniger betonte, als wir es jetzt für recht und geboten finden. Als die Kirche sozusagen ihren eigenen Begriff verloren hatte, — als einer ein christlicher Pastor heißen konnte, der doch keinen Christus anerkannte, — da läßt sich nicht verlangen, daß die Pädagogen besser wissen sollten, was das Christentum

bedeutet, als die Theologen selber. Es war ganz in der Ordnung d. h. in der Ordnung, welche die Kirche selbst nach und nach eingeleitet hatte, daß das pädagogische Bewußtsein nicht zunächst am Religionsunterrichte lebendig erwachte und sich darin versuchte, sondern an den didaktischen Übungen in Zahl, Form und Sprache. Denkt man daran, wie durch den plattfüßigen Rationalismus jener Periode die Bibel aufs gründlichste entleert und diskreditiert war, so wird einem ganz seltsam zu Mute, wenn man sich z. B. vergegenwärtigt, wie der praktische Schulmann Dinter den rationalisierenden Theologen Dinter so weit überragen konnte, daß, während dieser mit seinen theologischen Fach- und Gesinnungsgenossen den Kern der heiligen Schrift verloren hatte, jener, der Schulmann, fest darauf bestand, die Bibel sei in jeder Hinsicht das Hauptschulbuch. Ja, man darf wohl fragen, wo sind die gläubigen Theologen, welche so viel dafür gearbeitet haben, daß die heilige Schrift nach ihrer vollen Bedeutung im Schul- und Konfirmandenunterricht zur Verwertung komme, als dies der alte Dinter in seiner Weise gethan hat? Seine Weise konnte natürlich nicht zum Ziel führen, weil ihm das beste Teil des biblischen Inhalts ein verschlossenes Geheimnis war, aber aus demselben Grunde ist sein Fleiß für die nachfolgenden Zeiten in der That desto beschämender.

Mit den vergangenen Zeiten brauchen wir also nicht erst zu rechten, wenn wir sagen, daß es jetzt an der Zeit sei, auf den christlichen Grund und die christliche Aufgabe der Schule sich ernstlich zu besinnen, und daß die, welche sich mit ganzem Ernste dazu schicken wollen und zu gemeinsamem Bekenntnis und gemeinsamer Arbeit sich die Hände reichen, in der That den Weg des neuesten und verheißungsreichsten Fortschritts betreten haben. Wie der Schulstand nach innen und außen gewachsen ist, als er die ersten Lokalkonferenzen gründete und nach besserer Didaktik und Methodik trachtete; wie er ferner wachsen wird, wenn er auch seine nationale Aufgabe klarer erkennt, die lokal-partikularistische Selbstgenüglichkeit unter die Füße tritt, und der Norden vom Süden und der Süden vom Norden zu lernen sucht; ebenso und noch mehr wird der Lehrerstand an Kraft und Zucht und Ehren wachsen, wenn er vom Evangelio sich ergreifen läßt und dem Ziele nachjagt, welches die himmlische Berufung in Christo Jesu vorhält. Denn „es wächst der Mensch mit seinen höhern Zwecken.“

Das ist's, was die Gründer des Evang. Lehrervereins im Auge hatten — Hebung der Schule durch tiefere Erfassung ihrer Aufgabe, wie dies der eine § des Statuts ausspricht:

„Der Verein bezweckt Förderung der häuslichen und öffentlichen,

namentlich der Schulerziehung auf Grund des Wortes Gottes. Er geht dabei von der Überzeugung aus, daß die durch Jesum Christum, den Sohn Gottes, geschehene Erlösung der Kern des Wortes Gottes ist, und auf diesem Glaubensgrunde der evangelischen Kirche wollen die Glieder des Vereins ihre Thätigkeit ausüben."

Es kann nicht wunder nehmen, daß die Zahl der Lehrer, welche Freudigkeit hatten, auf ein solches Bekenntnis sich zu vereinigen, anfänglich eine sehr geringe war. Daß diejenigen, welche selbst die bestehenden allgemeinen Konferenzen als etwas Überflüssiges betrachteten, von neuen Konferenzen nichts hören mochten, versteht sich von selbst. Weiter gab es und giebt es noch immer nicht bloß auf dem Lande, sondern vielmehr noch in den Städten nicht wenige Lehrer, die, sei es wegen Sorge der Nahrung oder des Reichtums, vor lauter Arbeit nicht zum Selbstbesinnen kommen; die einen bauen außer den Schulstunden den Acker, die andern jagen den Privatstunden nach. Kommt einmal zufällig die Kunde von einem neuen Lehrerverein zu ihren Ohren, so geht es den einen, wie dort den Israeliten, „sie hören nicht vor Seufzen, Angst und harter Arbeit," und die andern, die Jünger des Mammons, interessiert natürlich eine hoffnungsvolle Aktiengesellschaft mehr als ein Verein, der das arme Evangelium zur Firma gewählt hat. Eine andere Species, auf die ein evangelischer Lehrerverein niemals wird rechnen dürfen, ist die, welche Riehl die Klasse der „Unsterblichen" nennt, die man sonst unter dem ehrwürdigen Namen der „Philister" kennt. Ihre Losung heißt: Leben und leben lassen, und vor allem in seiner Gemütlichkeit sich nicht stören lassen. Man würde den Guten unrecht thun, wenn man ihnen nachreden wollte, sie hätten kein Bedürfnis nach kollegialischer Gemeinschaft. Im Gegenteil, sie halten viel auf kollegialischen Umgang: was kann schöner sein, was kann mehr erfreun, als abends mit gleichbehaglichen Amtsgenossen beim Schöppchen zu sitzen und Seminarwitze zu repetieren, oder alle vierzehn Tage mit den Herren „Brüdern" und Frauen „Schwestern" ein Familienkränzchen zu arrangieren: dient das auch just nicht dem Fortschritt, so doch gewiß der sich konservierenden Behaglichkeit. Referent erinnert sich, in seinen jungen Jahren einmal einer Konferenz solcher Urgemütlichen beigewohnt zu haben, wo, wer weiß von was allem, geredet wurde, allein an dem ganzen langen Nachmittage von 3—8 Uhr fiel auch kein einzig Wörtchen vor, was auf die Schule und die Schularbeit Bezug hatte; nicht einmal des unauskömmlichen Dienstgehaltes ward gedacht. Ich habe früher wohl gemeint, es gehöre eine gewisse Altersreife dazu, um ein pädagogischer Philister werden zu können; in neuerer Zeit ist mir aber von glaubwürdiger Seite versichert worden, daß sich jetzt dieser ehrwürdige Orden auch stark aus

der jüngern Lehrergeneration rekrutiere, namentlich aus denen, welche durch die verbesserten Seminare fix und fertig und satt gemacht worden seien.

Was indessen auch dem Evangelischen Lehrerverein nach den bezeichneten Seiten hin im Wege stand — das Haupthindernis seiner Ausbreitung lag eben in der Thatsache, um derer willen der Verein nötig geworden: in dem Nebel, welcher seit hundert Jahren über die christlichen Heiligtümer sich gelagert hat, — es ist die Decke, welche, wie im deutschen Volke überhaupt, so auch im Lehrerstande vor vieler Augen hängt, also daß sie nicht erkennen, welche großen und köstlichen Verheißungen durch das Evangelium auch der Schule geschenkt sind. Glücklicherweise ist in hiesigen Landen das Wissen um den Wert der christlichen Güter nicht in dem Maße verloren oder verdunkelt, daß ein christlicher Schulverein lediglich die Stelle eines Käuzleins auf dem Dache hätte spielen müssen. Achtzig Mitglieder — so viele zählte der Verein anfänglich am Niederrhein und in der Grafschaft Mark — ist allerdings für diese schulreichen Lande keine große Zahl; ohne Zweifel würde dieselbe aber auch von vornherein schon größer gewesen sein, wenn nicht manche gute Leute infolge des vorerwähnten Nebels allerlei Gespenster zu sehen geglaubt hätten, oder wenn sie so weit mit ihrem christlichen Denken im reinen gewesen wären, um zu wissen, daß die christliche Wahrheit nicht gegeben ist, um tot geschwiegen zu werden.*)

---

*) Hier und da denken manche ältere Lehrer wohl mit einer Art von Sehnsucht an die Zeit zurück, wo die größeren freien Konferenzen noch keinen bestimmten Charakter an sich trugen. Dies hat eine gewisse Berechtigung, obwohl solche Konferenztage bekanntlich auch nicht immer idyllische Friedenstage waren. Aber die Zeiten solcher Versammlungen, wenn diese sich nicht lediglich auf äußere Zwecke der Wohlthätigkeit und Ähnliches beschränken, — die embryonischen Zeiten, wo für die Vereinigungen das Chaos Regel und Ordnung war, sind eben vorüber oder doch im Verschwinden begriffen. Das läßt sich wahrnehmen und für Recht erkennen, ohne gerade an eine Scheidung durch christliche Grundsätze zu denken, schon vom rein philosophischen Standpunkte aus. In diesem Sinne sagt z. B. Professor Stoy (Encyklopädie, Methodologie und Litteratur der Pädagogik, 1. T. S. 5 ff.):

„Das Verlangen nach Einheit ist in der Menschennatur begründet. — Überall aber ist das Arbeiten und Ringen nach Vereinigung vergeblich, wo nicht die Grundbedingungen vorhanden sind — Übereinstimmung des Gedankenkreises."

„Darum also gehen gute Naturen zurück bis zu den letzten Quellen der Erkenntnis. — — Darum wendet der ernste Arbeiter von den meisten größeren oder kleineren pädagogischen Versammlungen und Konferenzen gleichgültig sich ab, weil sie der ernsten Bedingung ermangeln, einer gemeinsamen begrifflichen Grundlage." (Vgl. auch: Herbart, „Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen, unter denen sie nützen können." Werke, Bd. 11. S. 415 ff.)

Neben den Vereinen am Niederrhein (Regierungsbezirk Düsseldorf) und in der Grafschaft Mark entstand auch ein solcher in Minden-Ravensberg und am preußischen Oberrhein (Regierungsbezirk Koblenz). Der Minden-Ravensbergische hat mit dem Niederrheinischen durch die sechzehn Jahre hindurch wacker stand gehalten, während der Oberrheinische schon nach etlichen Jahren vom Erdboden verschwunden war, und der Märkische seit der Mitte der fünfziger Jahre zu kränkeln begann und schier am Sterben zu sein schien.

Werfen wir nun einen Blick auf die Ziele und Bestrebungen des Vereins.

Nach schuldiger Pflicht war man vor allem bemüht, sich gegenseitig in dem guten Bekenntnisse zu stärken, und in der demgemäßen Schularbeit zu fördern. Dazu haben die allgemeinen Versammlungen, die anfangs halbjährlich, später nur jährlich stattfanden, gute Dienste geleistet. In den erstern Jahren vereinigten sich die Mitglieder in den kleinern Kreisen auch zu monatlichen Zusammenkünften. Wer sich an diesen kleinern und jenen größeren Konferenzen so beteiligt hat, wie es sich gebührt, nämlich mit dem redlichen Sinne, nach Kräften zu geben und zu nehmen, wird mit dem Referenten gern bezeugen, daß er niemals ohne Segen, ohne Anregung von dannen gegangen ist. Dem Evang. Lehrerverein und seinen Versammlungen verdanken wir es auch, daß jetzt seit acht Jahren ein „Evang. Schulblatt“ auf dem Plan ist. Als die Zahn'sche „Schul-Chronik“ 1851 mit ihrem 7. Jahrgange zu erscheinen aufgehört hatte, wurde in den Vereinsversammlungen der Wunsch wach erhalten und immer lebendiger angeregt: wir müssen wieder ein Schulblatt haben, ein Blatt, das entschieden für die Pflicht, aber ebenso freimütig auch für das Recht der christlichen evang. Schule Zeugnis giebt. Infolge dieser Wünsche und Mahnungen wurde dann endlich Hand angelegt; im Juli 1857 begann das Evang. Schulblatt seinen Lauf, der nunmehr schon durch acht Jahrgänge mit stets steigender Teilnahme fortgesetzt worden ist. — Neben dem, was dem Schulgebiet dienen sollte, haben sich viele Vereinsgenossen auch an anderen christlichen Missions-Bestrebungen beteiligt, namentlich an solchen, welche auf Förderung der Jugenderziehung gerichtet sind. Bekanntlich finden sich die sog. Jünglings- oder Gesellen-Vereine, diese hoffnungsreichsten Institute der neuern Zeit, nirgend zahlreicher als in Rheinland-Westfalen, ebenso haben die sog. „Erziehungsvereine,“ welche arme und verwahrloste Kinder in guten Familien unterzubringen suchen, hier eine große Verbreitung. An der Gründung und Pflege dieser beiden Institute sind viele Lehrer wacker mit thätig gewesen, und ohne die Hilfe der Lehrer

würden dieselben hier zu Lande schwerlich eine solche Verbreitung gefunden haben. In der Geschichte der Jünglings- und Erziehungsvereine hat der Evangel. Lehrerverein ebenfalls Zeugnisse stehen, deren er sich nicht zu schämen braucht, wie denn im Komitee des rheinisch-westfälischen Jünglingsbundes von Anfang an auch der Lehrerstand vertreten gewesen ist. Freilich erinnert sich Referent noch sehr wohl, in den Generalversammlungen der Jünglingsvereine anfänglich auch häufig Lehrer als Deputierte gesehen zu haben, die nicht dem Evang. Lehrervereine angehörten; die meisten schienen jedoch an diesen Instituten nur sich so beteiligt zu haben, wie man sich an einer Modesache beteiligt, denn später kehrten sie den Jünglingsvereinen den Rücken zu, und man konnte sie wohl in ganz anderer Gesellschaft antreffen.

Sogenannte Wohlthätigkeitszwecke (z. B. die Sorge für Lehrerwaisen u. s. w.) gehörten bisher nicht zu den Hauptanliegen des Evang. Lehrervereins, weil in dieser Beziehung, namentlich am Niederrhein, schon auf andern Wegen viel geschieht. Doch wo es not that, ist man auch helfend bei der Hand gewesen. So hat z. B. der niederrheinisch-märkische Verein mehrere Jahre lang eine Lehrerwaise unterhalten, was einen jährlichen Kostenaufwand von 70—80 Thlrn. erforderte. Nach § 3 der Statuten kann der Verein jeden Augenblick auch die Aufgaben eines Wohlthätigkeitsvereins aufnehmen, wenn dies allgemein gewünscht wird.*)

Mit Fleiß ist der Evang. Lehrerverein von Anfang an darauf bedacht gewesen, auch mit gleichgesinnten Kollegen in andern Gegenden in Verkehr zu treten, und sie zur Gründung ähnlicher Vereine aufzumuntern. So traten wir auch in Verbindung mit dem Central-Ausschuß für innere Mission; und mit Hülfe des letztern wurde dann bei Gelegenheit des Kirchentages auch jedesmal eine sog. Sektionsverhandlung über Schulangelegenheiten veranstaltet, insbesondere auch zu dem Zwecke, zur Gründung christlich-evangelischer Lehrervereine anzuregen, oder falls ein solcher schon bestände, mit demselben einen brüderlichen Verkehr anzuknüpfen. Diese Bestrebungen hatten jedoch nicht den gewünschten Erfolg; Referent wenigstens weiß nicht, daß durch Anregung dieser Kirchentagsverhandlungen irgendwo ein Evang. Lehrerverein zustande gekommen ist. Wie es schien, waren in den meisten deutschen Gegenden die Zeit und die Personen noch nicht reif für ein solches Werk. Nicht einmal die Pastoren schenkten unsern

*) Wo der obige Bericht ins Detail eingeht, bezieht er sich vorwiegend auf die niederrheinisch-märkische Abteilung des Vereins. In Minden-Ravensberg ist man in einem Stücke der hiesigen Abteilung vorangeeilt: seit Jahren besteht dort schon eine freie Aspirantenschule in Verbindung mit der Rettungsanstalt in Schildesche bei Bielefeld.

Bemühungen eine sonderliche Teilnahme, obwohl sie über die verkehrte Richtung des Lehrerstandes öffentlich und sonderlich genug zu klagen wußten. Wir wurden auch bald inne, daß solche „Sektionsverhandlungen" in früher Morgen- oder später Abendstunde nicht ausreichten, um den Sinn für eine christliche Schulmission wecken und anregen zu können; deshalb stellten wir auf dem Kirchentag in Bremen durch die Direktoren Zahn und Ph. Wackernagel an den Vorstand des Kirchentages den Antrag, von den vier Verhandlungstagen einen Tag ausdrücklich und ausschließlich zur Besprechung von Schulangelegenheiten zu bestimmen. Es scheint aber — wie soll man sagen? — über der Schule oder über dem Kirchentage oder über dem Verhältnis der Schule zur Kirche — ein eigentümlicher Unstern zu schweben. Offenbar war durch jenen Antrag ein guter Anlaß gegeben, wenigstens auf dem Gebiete des freien Verkehrs die Schule mit der Kirche und der innern Mission durch ein thatsächliches, öffentliches Zeugnis in Verbindung zu bringen, in eine Verbindung, die ohne Zweifel für die Kirche mindestens ebenso viel gute Früchte verhieß als für die Schule. Man sollte glauben, der Vorstand und die Versammlung des Kirchentages würden den Antrag mit beiden Händen freudig ergriffen haben. Aber nein, man wollte zwar gern auf jedem Kirchentage regelmäßig auch eine Schulfrage auf die Tagesordnung bringen, aber einen ganzen Tag für die Schulangelegenheiten zu bestimmen und so gleichsam diesen eine selbständige Stelle neben den Angelegenheiten der Kirche und der innern Mission zu gewähren, — das lehnte man freundlichst ab. Es sieht nicht so aus, als ob durch diese Ablehnung der Kirchentag sich gut bedient habe: bekanntlich hat das Interesse an dieser kirchlichen Versammlung seit etlichen Jahren in manchen (streng konfessionellen) Kreisen merklich abgenommen, was noch merklicher werden würde, wenn nicht zugleich der Kongreß für innere Mission mit dem Kirchentage verbunden wäre. Durch die Einfügung eines Schultages dagegen — als des dritten im Bunde — würde der Kirchentag in eine neue Verbindung mit dem Volksleben getreten sein, und „eine dreifache Schnur reißt nicht." Das ist nun vorbei; die christlichen Lehrervereine sehen sich jetzt auf andere, auf selbständige Wege angewiesen. Wenn über kurz oder lang ein deutscher evangelischer Schultag sich darstellen kann, so wird er ohne Zweifel selbständig, nicht an der Seite des Kirchentages stehen. Ob jemand dieses oder jenes für wünschenswerter halten will, das gilt jetzt gleichviel; die Sache steht nun einmal wie sie steht: es scheint eben ein Unstern über dem Verhältnis der Kirche zur Schule zu schweben; es ist also gewandt.

Zwei andere nicht unbedeutsame Schritte des Evang. Lehrervereins hatten einen ähnlichen ungünstigen Erfolg. Im Jahre 1849 vereinigten

sich die rheinischen Mitglieder zu einer Eingabe an die Provinzial-Synode, um die Frage von der Einordnung des Schulstandes in den kirchlichen Organismus, die auf der Provinzial-Synode 1847 bereits besprochen worden war, von neuem anzuregen: es wurde nämlich gewünscht, daß der Schulstand als solcher sowohl im Ortspresbyterium, wie auf der Kreis- und Provinzial-Synode eine angemessene Vertretung finden möge. Obwohl einige der Synodalen — z. B. die H. H. Dr. Landfermann, Pastor Fabricius und Sup. Back — den Antrag der Lehrer lebhaft unterstützten, so wurde dennoch diese Angelegenheit auf gelegene Zeiten vertagt und ruht seit 16 Jahren in den Synodalakten.

Eine zweite Eingabe des Evang. Lehrervereins an die Provinzial-Synode (im Jahre 1851) betraf den Religionsunterricht und wünschte, daß die christliche Unterweisung in der Schule zu dem des Pfarrers in die rechte Harmonie gesetzt werde. Es gab nämlich Schulen, wo die Kinder neben der biblischen Geschichte, den Kirchenliedern und Psalmen erstlich den kleinen lutherischen Katechismus, dann einen großen sog. Leitfaden (resp. den Heidelberger Katechismus) und endlich noch ein voluminöses Diktat des Pfarrers (im Konfirmandenunterricht) lernen mußten; es gab gemischte Schulen, wo durch die verschiedenen Konfessionen sechs, sieben und noch mehr kirchliche Lehrbücher im Gebrauche waren; es kam ferner häufig vor, daß der Pfarrer auf die in der Schule gelernten Kirchenlieder und Psalmen gar keine Rücksicht nahm und nun den Kindern in ungemessener Weise neue Lieder zu memorieren aufgab u. s. w. Durch die Eingabe der Lehrer kam nun diese Unordnung endlich einmal öffentlich zur Sprache und, wie es anfangs schien, nicht ohne Erfolg. Infolge dieser Verhandlungen traten nämlich später in vielen Kreisen die Lehrer und Pfarrer zusammen, um gemeinsam ein sicheres Minimum von zu lernenden Kirchenliedern u. s. w. festzustellen. Doch nahm die Entwicklung dieser Angelegenheit einen sehr langsamen Verlauf, denn nach drei Jahren war noch immer keine kirchliche Regulierung des Religionsunterrichts vorhanden. Wiederum kam der Staat der Kirche zuvor: durch das Regulativ vom 3. Oktober wurde wenigstens festgestellt, was im Schulunterricht gelehrt werden sollte, obwohl auch damit noch nicht alle Unordnung abgestellt ist. Die andere Seite der Frage aber, welche die Eingabe der Lehrer angeregt hatte, die Regulierung des Katechumenen- und Konfirmanden-Unterrichts, damit der Unterricht des Lehrers und des Pfarrers harmonisch ineinander greife, ist noch heute nicht erledigt. Sie ruht ebenfalls in den Synodalakten.

Ein Hauptarbeitsfeld sah der Verein von vornherein in der Pflege

der häuslichen Erziehung und des christlichen Lebens überhaupt innerhalb der einzelnen Schulgemeinde. Indem in den Versammlungen stets an dieses Hauptwerk gemahnt wurde, läßt sich schon voraussetzen, daß in der Stille manches gewirkt worden ist, was sich der öffentlichen Kunde oder Bekanntmachung entzieht. Doch kann auch einiges erzählt werden: So haben es sich manche Lehrer angelegen sein lassen, die Familien ihres Schulbezirks fleißig zu besuchen, namentlich auch die Kranken, zumal die kranken Kinder; es sind Schriften über Erziehung beschafft und verbreitet worden. Andere sind noch einen Schritt weiter gegangen, indem sie in ihrer Schulgemeinde einen Verein, etwa unter dem unscheinbaren Namen „Lese-Verein", gründeten, der sich wöchentlich einmal versammelte, wobei dann je nach Umständen etwas Nützliches gelesen und besprochen, oder das Beste der Schule beraten, oder für die Beschaffung von Lehrmitteln für arme Kinder gesorgt, kurz, wo unter einer möglichst unscheinbaren Firma mancherlei Gutes ins Werk gesetzt wurde. Referent weiß z. B. von einem solchen Vereine, der ebensogut Erziehungsverein, Bibelkränzchen, politischer Klub, Gesangverein, Bildungsverein u. s. w. hätte heißen können, indem an den verschiedenen Gesellschaftsabenden bald der eine, bald der andere der Gegenstände, welchen die vorstehenden Namen andeuten, an die Reihe kam. Es läßt sich vermuten, daß die Teilnahme an den verschiedenen Abenden und Gegenständen eine verschiedene war; so z. B. kamen am Gesangabend fast nur jüngere Leute, die für ihre Gesangbedürfnisse auch eine besondere Kasse führten. Im übrigen war die Beteiligung doch nicht so schwankend, wie man vermuten könnte. Eigentümlich war auch die mannigfaltige sociale Stellung der Mitglieder: da saßen in bunter Reihe Kaufleute, Handwerker, Landwirte und Gesellen und zwar auf denselben Bänken, auf denen am Tage ihre Kinder in gleicher bunter Reihe gesessen hatten. In den Zusammenkünften wurde übrigens — zur Einleitung in die Besprechung — sehr wenig gelesen. Der Lehrer hatte bald gemerkt, daß darin zu wenig Anregung war: deshalb mußte er sich nach Kräften zu freien mündlichen Mitteilungen rüsten, auch dann, wenn er aus einem Buche oder einer Zeitschrift etwas vorlas. Aus einer kleinen Bibliothek, die nach und nach angesammelt worden war, konnte jeder sich Bücher oder Zeitschriften zum Lesen mit nach Hause nehmen. — Es liegt auf der Hand, daß ein so gearteter Verein an die Zeit, die Kraft und die innere Haltung des Lehrers nicht unbedeutende Ansprüche macht; und wer ein solches Werk anfängt, wird gewiß wohlthun, vorher die Kosten zu überschlagen, ob er es auch habe hinauszuführen. Darum soll sich aber doch niemand abschrecken lassen. Es kommt vor allem darauf an, daß man in Bescheidenheit, ohne Rumor und Posaunenblasen die

Sache angreife; dann kann Gottes Segen auch geringen Mitteln reichen Erfolg schenken.

Nach diesem Blick auf die verschiedenen Bestrebungen, die durch den Verein aus seiner Mitte hervorgegangen sind, würde es nicht unpassend sein, auf diejenigen Stellen hinzuweisen, wo noch namhafte unerledigte Aufgaben stehen, oder gar solche, die als unbesehene nicht einmal in Angriff genommen worden sind. Wir beschränken uns hier auf ein paar Fingerzeige.

Was neben der Schule immer als das Hauptarbeitsfeld des Vereins angesehen worden ist: das Familienleben, die häusliche Erziehung und die der Schule entwachsene Jugend, — da wird er auch fort und fort die meisten unbesehenen und unerledigten Aufgaben zu suchen haben. So ist vom Beginn des Vereins an jahraus jahrein überlegt worden, wie sich eine kleine Zeitschrift zur Förderung des häuslichen Lebens und der Kinderzucht herstellen lasse; Plan und Entschluß ist seit langem — sozusagen, bis zum Pünktchen über dem i — fertig gewesen. Aber es fehlte je und je ein Etwas, und jetzt nach 16 Jahren ist das langersehnte Blättchen noch immer nicht da. — Es fehlt ferner noch viel daran, daß in jedem Schulbezirk für die konfirmierte Jugend ein Jünglingsverein oder etwas Ähnliches bestehe. Und was für Lücken und wüste Plätze muß man in unserm Volksleben gewahren, wenn man nach den Grundbedingungen eines gesunden Familienlebens und einer rechten Erziehung fragt: nach der Hausandacht und der Sonntagsfeier? Und was weiß man zu raten und zu thun für gute Jugendfeste und Jugendspiele, und für Spiele und Feste der Erwachsenen, darin Leib und Seele sich wirklich erholen können? Was auch der eine und andere in diesen Beziehungen versucht oder ausgerichtet haben mag, — ein sicherer Boden für solche Bemühungen innerhalb des Schulbezirks läßt sich nach meiner Überzeugung nicht gewinnen, wenn es dem Lehrer nicht gelingt, den Kern der Schulgemeinde in eine Art von schlichtem Verband — heiße er nun „Lese-Verein" oder wie immer — zu bringen, in und mit dem nach und nach ins Werk gesetzt wird, was zur Genesung des kranken Volkslebens dienen soll; aber vergessen wir nicht, bescheiden und ohne Rumor und Posaunenblasen anzufangen. In und neben diesem Verein — wir wollen ihn nochmals „Lese-Verein" heißen und an die bekannten norwegischen und schwedischen „Leser" erinnern — wird auch eine passende Stelle für einen Jünglingsverein sein, falls ein solcher nicht schon für die gesamte Kirchengemeinde besteht.

Noch auf eine andere empfindliche leere Stelle wollen wir zum Schluß hindeuten, namentlich für die niederrheinische Abteilung des Evang. Lehrervereins. Wie oben berichtet, hat der Verein von Anfang an nach der Kirche hingeblickt, wenn er in den öffentlichen Verhältnissen des Schulwesens etwas gebessert zu sehen wünschte; welche Resultate dabei erreicht worden sind, ist auch bereits erwähnt. Durch dieses erwartungsvolle Hinschauen nach dem Kirchenregiment ist leider der Blick von dem, was von dem Staate und den socialen Zuständen abhängt, zu sehr abgelenkt worden. Von Petitionen an den Landtag und die Staatsregierung ist inmitten des Evang. Lehrervereins niemals die Rede gewesen. Und doch hätte gerade der niederrheinische Lehrerstand alle Ursache gehabt, sich hier zu rühren. Selbstverständlich denke ich nicht an politische Agitation, sondern an etwas ganz anders; jeder niederrheinische Leser wird schon wissen, was gemeint ist. Hierzulande haben wir etliche Stücke in unserer Schulverfassung und Schuleinrichtung, die mit aller Sorgfalt konserviert zu werden verdienen, weil es ihnen vorzugsweise zu danken ist, daß nicht, wie anderwärts wohl die Rede geht, „Schulmeister" und „Unzufriedenheit" unzertrennliche Begriffe geworden sind; durch die namentlich auch der Schulstand im ganzen eine innere und äußere Haltung gewonnen hat, über die sich ein Freund der Schule nur freuen kann. Zu diesen hergebrachten guten Einrichtungen*) rechnen wir erstlich: daß wir im wesentlichen wirkliche (Lokal-)Schulgemeinden haben, indem jeder Schulbezirk seine besondere Schule besitzt und bei der Wahl des Lehrers in erster Stelle mitwirkt; zweitens: daß jede mehrklassige Schule ihren Dirigenten (Hauptlehrer) hat, dessen Einfluß auf das einheitliche Wirken des Lehrerkollegiums noch bedeutend verstärkt wird dadurch, daß er bei der Anstellung der anderen Lehrer in erster Linie sich beteiligen kann; drittens: daß das Einkommen der Schulstelle nicht aus einer einzigen Quelle fließt, sondern teils durch die Schulgemeinde (Schulgeld, was jedoch nicht überall vom Lehrer selbst erhoben wird), teils durch die größere, bürgerliche Gemeinde beigebracht wird. Leider hat man diese und noch andere der hergebrachten guten Einrichtungen an manchen Orten, besonders in Städten abgeschafft oder läßt sie durch ein gleichgültiges Gehenlassen, man möchte fast sagen, systematisch verfallen. Ist es aber recht, ist es insonderheit für den Evang. Lehrerverein recht, einem solchen Verfall ruhig zuzusehen? Ist es reiner Zufall, daß der Evang. Lehrerverein in den meisten Städten, welche die hergebrachte Schulverfassung in Hauptsachen verlassen haben (Wesel, Krefeld, Lennep u. s. w.),

*) Diese Einrichtungen sind genauer beschrieben und beleuchtet in des Verfassers letzter Schrift: Das Fundamentstück einer gerechten und gesunden Schulverfassung.

D. H.

von Anfang bis heute fast nicht die geringste Teilnahme hat gewinnen können? Ist es für die Schule unerheblich, ob der Lehrer durch ein Gremium der Schulgemeinde oder (wie z. B. in Elberfeld) von einer großen städtischen Schulkommission gewählt wird, unter deren Mitgliedern vielleicht niemand bei der betreffenden Schule direkt beteiligt ist? Wer nicht selber diesen Unterschied ausdenken kann, der erkundige sich nur einmal näher an Ort und Stelle. Und — um auch auf die Bedeutung des oben berührten dritten Stückes aus der Schulverfassung ein wenig mit dem Finger zu zeigen —: ist es unerheblich, aus welchem Seckel die Schuldotation fließt? und wo der Quellen glücklicherweise zwei sind: darf man da nicht wünschen, daß das Schulgeld ermäßigt und dagegen das aus der Kommunalkasse fließende Fixum erhöht werde? Als einst jemand diesen und einen ähnlichen Wunsch an höherer Stelle zur Sprache brachte, hieß es zurück: diese Vorschläge seien socialistischer Natur. Jawohl; aber wer, der etwas weiter denkt, als ihm gewöhnlich vorgesagt wird, wer begreift denn noch nicht, daß das, worüber der Volksschulstand seit langem klagt, — betreffe es nun die Dotation, oder seine sociale Stelle, oder die Art des Schulregiments — der Hauptsache nach mit der „socialen Frage", der „Arbeiterfrage", dem „Recht des vierten Standes", oder wie man die Sache nennen mag, im wesentlichen eng zusammenhängt?*) — Wir dürfen hier diesen socialen Gegenstand nicht weiter verfolgen, weil unser Blatt keine politische Zeitschrift ist. Aber wer Verstand hat, der gebrauche ihn doch! Die Sache liegt ganz anders, als der ordinäre „Fortschritt" und seine ordinären Gegner wissen oder glauben machen wollen. Insbesondere möge auch der Evang. Lehrerverein an die gezeigte leere Stelle in seinen Bestrebungen mehr denken als bisher. Muß es denn dabei bleiben, daß in öffentlichen Dingen fort und fort nur der advocatus diaboli sich zum Sachwalter der Zurückgesetzten aufwirft? (Spr. Sal. 31, 8. 9.)

Indem unser Bericht sich der jüngsten Vergangenheit des Evangel. Lehrervereins nähert, haben wir einen Punkt hervorzuheben, der uns vor allem andern bedeutsam erscheint, sowohl für den Verein selbst, als für andere Gegenden, wo man ähnliche Vereine hat oder zu gründen gedenkt. Wie alle guten menschlichen Unternehmungen, so hat auch unser Evang. Lehrerverein eine Zeit der Prüfung, der Sichtung, der Dürre durchmachen müssen. „Er führte dich in die Wüste, daß er dich demütigte und versuchte, auf daß kund würde, was in deinem Herzen wäre, — er ließ dich hungern und speisete dich mit Manna, auf daß er dir kund thäte,

---

*) Das ist 1866 geschrieben! D. H.

daß der Mensch nicht lebe vom Brot allein, sondern von einem jeglichen Wort, das aus dem Munde des Herrn gehet" (5. Mos. 8, 2. 3). Das ist ein Stück der Geschichte aller Christen. — Man wird schon vermuten, daß der Verein vorwiegend in seiner Jugendzeit, etwa in den ersten 5—6 Jahren am rührigsten und rüstigsten war. Damals fand er noch viel Widerspruch, und der Widerspruch regt bekanntlich an. Gerade in den ersten Jahren wuchs die Zahl der Mitglieder rasch an; die Jahresversammlung wurde zahlreich besucht, und die in denselben vorkommenden Berichte gaben Kunde, daß auch viele der einzelnen Mitglieder in ihrem Bereiche rege und rührig waren. In den meisten Distrikten entstanden Kreiskonferenzen, die sich monatlich oder vierteljährlich versammelten; sie befaßten sich vorzugsweise mit dem, was auch in den amtlichen Konferenzen besprochen wird, und etwa noch mit dem, was ins Gebiet der innern Mission einschlägt. Damals war es auch, wo der Vorstand sich bemühte, in andern Gegenden die Gründung ähnlicher Vereine anzuregen, und zu diesem Behufe die Kirchentage besuchte; in jene ersten Jahre fallen auch die erwähnten Anträge an die rheinische Provinzialsynode.

Nach den Jahren 1854 oder 1855 wurde der Verein stiller, es wurde auch stiller im Verein: es begann eine Zeit der Erschlaffung, der Dürre, der Mattigkeit, natürlich nicht plötzlich, sondern nach und nach. Es soll das nicht heißen, das Vereinsleben sei ganz und gar in Stillstand geraten; nein, die Jahresversammlungen wurden regelmäßig gehalten, sie boten auch reichen Stoff zu Verhandlungen, auch fehlte es nicht an Beiträgen für die erwähnten Wohlthätigkeitszwecke. Doch aber traten auch die Symptome der Erschlaffung deutlich genug hervor. Die Teilnahme an den Jahreskonferenzen nahm merklich ab. Noch schlimmer war es, daß die kleinen Kreiskonferenzen nach und nach aufhörten und zwar ohne Ausnahme überall.

Wir werden jetzt der Frage näher treten müssen, wo die Ursachen dieser Erschlaffung zu suchen sind. Indem Referent hier nur einzelne Andeutungen geben kann, möchte er doch den Wunsch aussprechen, daß man innerhalb des Vereins dieser Frage noch etwas weiter nachdenken wolle; „stete unaufhörliche Buße" ist Kennzeichen und Lebensbedingung wie der evangelischen Kirche,*) so auch eines echten Evangelischen Lehrervereins. Etwa in der Mitte der fünfziger Jahre äußerte ein Lehrer, der nicht zum Evang. Lehrerverein gehörte, gelegentlich gegen den Referenten: „Der gesamte Lehrerstand ist in Lethargie versunken." Referent glaubte damals

*) Vgl. die nachgelassene Schrift: Zur Ethik, wo dieser Gedanke zur principiellen Durchführung gelangt. Ges. Schr. XI, S. 19 ff. D. H.

das Beiwort „gesamte“ bestreiten zu dürfen; doch aber hatte jener Ausruf nicht ganz unrecht. Je unberechtigter der Rausch (1848), desto berechtigter der Katzenjammer. Es mag also wohl sein, daß von jener „gesamten“ Lethargie auch auf den Evang. Lehrerverein etwas übergegangen war, obwohl er ja im Gegensatz zu der 1848er Überspanntheit entstanden war. Wir werden indessen die eigentlichen erschlaffenden Ursachen tiefer und zwar auf dem Boden des Vereins selbst suchen müssen.

Vorab wirkte es entmutigend auf den Verein zurück, daß die Hoffnung, es würden auch in andern deutschen Gegenden ähnliche Lehrervereine sich bilden und mit dem hiesigen in belebenden Verkehr treten, immer mehr zu Grabe getragen werden mußte. Eine gleiche rückschlagende Wirkung hatte es, als der Kirchentag es ablehnte, zur Herstellung eines deutschen evangelischen Schultages die Hand zu bieten. Ein dritter ermattender Einfluß ging gerade von der Seite aus, von wo man die beste Unterstützung erwartet hatte, von der heimischen Kirche. Mit Freimütigkeit war der Verein wider ihre halben Freunde und offenen Feinde auf die Seite der Kirche getreten; mit Vertrauen hatte er seine Wünsche und Hoffnungen ihr entgegen getragen in den erwähnten beiden Anträgen, von denen der eine nichts anderes bezweckte, als was bereits namhafte Männer der Kirche selbst vorgeschlagen hatten, und von denen der andere aus dem offenkundigsten Bedürfnisse hervorgegangen war. Die Lehrer wußten sehr wohl, daß ein gutes Ding auch gute Weile haben will, zumal auf einem kirchlichen Gebiete, wo ein Oktroyieren von oben herab nicht statthaft ist. Auch muß gesagt werden, daß die beiden Anträge auf den betreffenden Synoden mit aller Freundlichkeit entgegengenommen wurden. Da indes schließlich der eine wie der andere ohne Resultat blieb, und auf den späteren Synoden nicht wieder von ihnen die Rede war: so ist begreiflich, daß dieses Erlebnis nicht geeignet sein konnte, das Vertrauen und die Freudigkeit des Lehrer-Vereins zu beleben. Ich erinnere mich freilich nicht, damals ein öffentliches Zeugnis aus der Mitte des Vereins über die Enttäuschung hinsichtlich dessen, was man von der Kirche gehofft hatte, gelesen zu haben; ohne Zweifel fehlt dieses Zeugnis aber nur deshalb, weil dem hiesigen Lehrerstande damals kein eigenes Organ in der Presse zur Verfügung stand. — Es ist auffällig, daß die beginnende Abschwächung des Vereinslebens mit dem Erscheinen der bekannten preußischen Schulregulative zusammenfällt. Und in der That, dieses Zusammentreffen ist nicht zufällig; diese Erlasse haben wirklich zur Ermattung des Vereins beigetragen, wie rätselhaft dies auch Fernstehenden klingen mag. Gewiß, wenn irgend wo, so mußte der Evang. Lehrerverein der Ort sein, wo man die guten Absichten, wie die guten Grundsätze der Regulative zu erkennen und zu

würdigen verstand. Nichtsdestoweniger erregten sie auch bei entschieden christlichgesinnten Lehrern so etwas wie Verstimmung. Sie kamen unerwartet, wie ein Blitz aus heiterem Himmel und dazu den rheinischen Lehrern etwas sehr ungelegen. Diese waren eben selbst damit beschäftigt, in Gemeinschaft mit den Pfarrern den Lehrstoff des christlichen Unterrichts festzustellen, und konnten hoffen, auf diese Weise nicht bloß für die Schule zu einem guten und ihnen zusagenden Lehrplan zu gelangen, sondern auch zu einem harmonischen Ineinandergreifen ihres und des pfarramtlichen Unterrichts. Wie oben schon erwähnt, fuhr das dritte Regulativ durch diese letztern Hoffnungen mitten hindurch, und auch für die ersteren bot es nicht den vollen Ersatz. Dazu kam eine Verstimmung hinsichtlich der beiden Regulative über die Lehrerbildung: man war am Niederrhein, zumal in den Industriedistrikten, gewöhnt, einen anderen Maßstab an die Lehrerbildung zu legen, als jene Verfügungen vorschrieben. Referent z. B. hat früher eine Weile eine gewöhnliche Landschulstelle gehabt, wo er aber schwerlich gewählt worden wäre, wenn er nicht imstande gewesen, im Französischen und Englischen Privatunterricht zu erteilen. Unter den Hauptlehrern meiner Nachbarschaft haben die meisten vor dem Seminar entweder eine Realschule vollständig oder bis zu Sekunda, oder ein Gymnasium bis zur selbigen Klasse durchgemacht, oder auf anderem Wege eine ziemlich entsprechende Vorbildung empfangen. Neben dem gut gebildeten Geschäftsmanne stehen also solche Lehrer mindestens ebenbürtig da, und sie werden auch im Publikum so taxiert. Was mußte nun dieses Publikum denken, und wie mußte den Lehrern ihm gegenüber zu Mute werden, als nun jedermann in der Zeitung lesen konnte, wie wenig hinfort von dem Aspiranten und Seminaristen an allgemeiner Bildung gefordert werden sollte? Gerade die Lehrer, welche es mit ihrem Beruf ernst gemeint hatten, fühlten die sociale Geltung ihres Standes empfindlich heruntergedrückt. Im Blicke auf gewisse höhere Unterrichtsbedürfnisse in hiesiger Gegend, hatten viele Lehrer stets gehofft, in den Seminarien, wenigstens in dem zu Mörs, werde noch die Einrichtung getroffen werden, daß diejenigen Seminaristen, welche bereits in fremden Sprachen gut vorgebildet wären, darin sich weiter fortbilden und beim Abgange vom Seminar oder eine Weile nachher auch das Examen pro schola machen könnten, damit die an so vielen kleinen Orten auftauchenden höheren Privatschulen sich mit der öffentlichen Elementarschule unter ein Haupt bringen ließen, eine Einrichtung, welche die Eltern nicht minder wie die Lehrer und der Schulstand überhaupt dankbar begrüßen würden. Auf solche Hoffnung mußte natürlich das erste und zweite Regulativ fast wie eine kräftige Maulschelle wirken, und der Schlag war um so empfindlicher, da das Mörser Seminar trotz der großen

Menge von Aspiranten schon seit langem eine so kleine Zahl von Seminaristen aufnahm, daß sie dem Bedürfnis bei weitem nicht genügte. Was Wunder, daß sich im hiesigen Lehrerstande das Gefühl verbreitete und durch die Regulative verstärkte, wir hier im Westen wohnten hinsichtlich der Schulbedürfnisse im preußischen Stiefkinder-Winkel. Der fernstehende Leser wolle gefälligst nicht vergessen, daß an dieser Stelle nicht die Regulative an sich getadelt werden sollen, sondern daß wir hier über die Winterperiode des Evang. Lehrervereins berichten und daher pflichtschuldig auch erzählen müssen, wie jene Verfügungen zur Erkältung der Gemüter beigetragen haben. Verstärkt wurde das alles noch dadurch, daß, während die Lehrer fast den Kopf hängen ließen, obwohl sie gewissenshalber niemals in das öffentliche Geschrei wider die Regulative eingestimmt haben, die Pastoren dagegen durchweg diese Erlasse so laut und freudig begrüßten, als hätten sie auch hierzulande aller Schulnot mit einem Schlage ein Ende gemacht. Mit dieser Freude hängt unzweifelhaft auch die Erscheinung zusammen, daß dem Evang. Lehrerverein ehedem viel mehr Teilnahme und Aufmunterung von kirchlicher Seite her geschenkt wurde, als später. Es machte dies den Eindruck, als ob dort geglaubt werde, die Regulative hätten alles Verkehrte und Verdrehte in der Schulwelt — Herzen und Köpfe und Sitten und Zustände — dergestalt zurechtgesetzt, daß mindestens der Evang. Lehrerverein gar überflüssig geworden sei. „Der Mohr hat seine Schuldigkeit gethan, — der Mohr kann gehen.“ Offenbar war die Schule wieder regierbar geworden — was sollte also noch fehlen? Referent ist übrigens weit entfernt zu glauben, daß dies die wirkliche Ansicht aller Pastoren gewesen wäre, — die echten Geistlichen dachten, wie er wohl weiß, gar viel anders —; aber so, gerade so trat dem Lehrer das, was man die öffentliche Meinung im Pastorenstande nennen könnte, entgegen.

Was vorhin von den Ursachen des winterlichen Zustandes unseres Vereins erwähnt wurde, ist alles äußerlicher Natur. Nicht mit Unrecht möchte einer hierbei denken: ein Verein, der gegen widrige äußere Angriffe so empfindlich ist und sich dadurch matt machen läßt, muß wohl noch nicht im rechten Boden oder nicht in der wünschenswerten Tiefe gewurzelt sein, wie geschrieben steht: „Und etliches fiel auf den Fels und ging bald auf; da aber die Sonne aufging, verdorrete es, dieweil es nicht tiefe Erde hatte.“ Der Erinnerer soll recht haben, obwohl es einem Menschenkinde, zumal einem, das sich ausgezeichnet zu haben meint, stark wider die Haare streicht, nicht ohne weiteres zum „guten Lande“ gehören zu sollen, wenigstens zu dem, was dreißigfältige Frucht trägt. Es ist ja eine alte Mode, die auch das „bekehrte“ Fleisch noch gern mitmacht, beim Gleichnis vom Sämann zu denken: das erste Wort, das vom harten Weg, geht den

Nachbar A, das zweite den Nachbar B, das dritte den Nachbar C an; aber das vierte, das gilt unzweifelhaft mir, — wie könnt' es anders sein? — ich bin ja „bekehrt", wie jedermann weiß und sieht; man muß nur mäßiglich von sich halten, und auf der Bekehrtenbank sich nicht obenan setzen wollen. Gottlob! der Evang. Lehrerverein hat das „Gesetz nicht übel gedeutet," ist dem Worte der Wahrheit nicht aus dem Wege gegangen, um es an eine andere Adresse zu weisen. Die Prüfungs- und Sichtungszeit ist ihm gesegnet gewesen; er hat immer bessern Boden suchen gelernt, tiefer zu graben und tiefer zu wurzeln gestrebt. Nicht als ob an dem Boden seines ursprünglichen Bekenntnisses ein wenig von der „reinen Lehre" gefehlt hätte; o nein, das Statut war gut und schön, und zwar gerade in der Zeit des „abnehmenden Lichtes" war es immer ausführlicher, schöner, großartiger geworden, schöner und stattlicher als der Verein selber, so daß, als dieser wieder in die Zeit des „zunehmenden Lichtes" gekommen war und die stattlichen Formen wirklich auszufüllen begann, wir es für verständiger hielten, zu den ersten einfachen Statuten zurückzukehren.*)

Wir sagten, der Verein hätte tiefer wurzeln gelernt. Man kann's auch anders fassen und sagen: er hat sich höhere Ziele zu setzen gesucht, und darum ist er gewachsen; denn „es wächst der Mensch mit seinen höheren Zwecken," oder, wie der Apostel sagt: „Strebet nach den besten Gaben u. s. w." — Man denke sich aber die Mittel und Wege dieses Höherstrebens nicht augenfällig und anspruchsvoll. Die Gesetze des Wachstums himmlischer Pflanzen sind eigentümlicher Art und sind es wert, daß man ihnen sinnig nachspürt. Wie der Evang. Lehrerverein aus der Mitte des Lehrerstandes selbst hervorgegangen ist, und in der ersten Periode seiner Entwicklung im wesentlichen auf seine eigenen Kräfte angewiesen war, wenig Unterstützung von außen erfuhr, namentlich auch niemals eine Aufmunterung von seiten des offiziellen Schulregiments erfahren hat: so ist auch der Impuls und die Belebung im zweiten Ent-

---

*) Ich bemerke dies auch, weil ein norddeutscher Freund, dem vor einiger Zeit unser schlichtes Statut zu Gesicht kam, darüber ein wenig den Kopf schüttelte und meinte, das Statut gebe doch zu wenig zu erkennen, was der Verein sei, was er thue und erstrebe. — Es ist übel, wenn eine Staatsverfassung schöner und mehrversprechender ist, als die Gesinnungen, Sitten und Zustände des Volkes selbst; das hat man seit 1789 zur Genüge erleben können. Das Sein darf hinter dem Schein nicht zurückbleiben, zumal bei Christenleuten. Wir haben es erlebt, daß ein erst zu gründender christlicher Lehrerverein mit einem Statut auftrat, das an Umfang und Reichhaltigkeit sich fast mit der deutschen Reichsverfassung von Anno 1849 messen konnte.

wicklungsstadium rein aus seiner Mitte hervorgegangen. Es muß dem Verein daran gelegen sein, die Thatsache ein für allemal festzustellen.

Was dem Vereine wieder zu rechtem Leben verholfen hat, ist, kurz zu sagen, das lebendige Gotteswort, die fleißige Beschäftigung mit der heiligen Schrift: das Mittel dazu waren die sog. „Bibelkonferenzen".*)

Diese kleinen Konferenzen gingen nicht aus einem vorher überlegten, umständlichen Plane, sondern wesentlich aus dem Gefühl eines inneren Bedürfnisses hervor; man dachte nicht daran, an anderen zu missionieren, sondern wollte sich selber nützen. In diesem Sinne verbanden sich im Jahre 1856 drei bergische Mitglieder des Evang. Lehrervereins, um alle vierzehn Tage einen ganzen freien Nachmittag der Besprechung eines Bibelabschnittes zu widmen. Sie hatten zwar, um zu ihrem Versammlungsort zu gelangen, einen ziemlichen Weg zu Fuß zurückzulegen, der namentlich im Winter oft beschwerlich war. Dies schreckte sie jedoch nicht ab; sie fingen rüstig an und haben treulich ausgehalten. Ehemals hatten sie näher zusammengewohnt und damals mit andern Kollegen, die ebenfalls zum Evang. Vereine gehörten, eine monatliche Kreiskonferenz gehabt. Wie überall war auch diese Kreiskonferenz längst eingegangen; ein Kollege war gestorben, ein zweiter in einen andern Kreis versetzt worden, und ein paar hatten andere Gemeinschaften liebgewonnen: nur zwei waren übrig geblieben, aber zu einem Kollegium gehören bekanntlich wenigstens drei. Als dieser dritte nun sich fand, war der Ring wieder geschlossen. Sie hätten nun wohl ihre Verhandlungen auf dem alten Fuße, wonach man nur die Schularbeit besprach, einrichten können; allein die Stimme ihres innersten Bedürfnisses gab andern Rat. Zudem hatten sie mittlerweile Erfahrungen gemacht. Was eine ernstlich angefaßte Schriftbesprechung zur Förderung des christlichen Lebens und auch zur Ausrüstung für den besondern Dienst in der Schule austragen kann, war ihnen schon im Verkehr mit ernsten Christen andern Standes deutlich geworden. Zudem war einer von ihnen schon früher an einer ähnlichen Konferenz beteiligt gewesen, die der Herr Pastor Jaspis in Elberfeld (nachher Generalsuperintendent in Pommern) gegründet hatte. Wer mit den trefflichen Schriften dieses Mannes bekannt ist, weiß, daß derselbe stets auf eine umfassende Verwertung der Bibel sowohl in den Schulen als in der Vorbildung und Fortbildung der Lehrer gedrungen hat. Demgemäß hatte er denn auch

*) Vgl. Ges. Schr. III, „Der Lehrerstand und die christl. Klassiker". S. 24 f.
D. H.

im Jahre 1854 die erwähnte Bibelkonferenz in Unterbarmen veranlaßt, zu der sich alle drei Wochen eine ziemliche Zahl von Lehrern aus Barmen und Elberfeld zusammenfand. Herr Pastor Jaspis verstand es, die Besprechung so interessant wie fruchtbar zu machen, und würde daher die Zahl der Teilnehmer ohne Zweifel sich stetig gemehrt haben, zumal die Lehrer nur an der höheren Begabung merkten, daß ein Pfarrer in ihrer Mitte war, indem derselbe auch nicht einmal als Vorsitzender, sondern nur als primus inter pares betrachtet sein wollte. Die Konferenz hat etwa ein Jahr lang bestanden. Als ihr Primus dann zum Primus der Pommerschen Geistlichen berufen wurde, löste sie sich leider wieder auf: die Konferenz hatte noch nicht so viel innern Zusammenhalt gewonnen, um ohne Leitung bestehen zu können.

Jene drei Freunde setzten, wie bemerkt, ihre Bibelkonferenzen treulich fort; fast ein ganzes Jahr lang blieben sie allein, neue Teilnehmer wollten sich in ihrem Kreise (Lennep) nicht finden. Das machte sie indes nicht irre; sie wußten, was sie wollten, und wurden immer gewisser, daß sie auf einem guten Wege seien. Etwa ein halbes Jahr nach Gründung dieser ersten Gemeinschaft, traten auch an einem anderen Orte (in Vohwinkel bei Elberfeld) etliche Mitglieder des Evang. Lehrervereins zu einer solchen Konferenz zusammen; hier war das Terrain günstiger, denn nach Jahresfrist hatte sich schon ein Kreis von 10—12 Kollegen zusammengefunden, darunter auch solche, die dem Evang. Lehrerverein noch nicht angehörten. Von da ab aber regte sich auch — bald heimlich, bald offen — viel Widerspruch gegen diese Konferenzen, obwohl sie ganz stille ihren Weg gingen, niemanden belästigten und selbst nicht einmal im Evang. Schulblatte von sich reden machten: die gute Sache sollte sich unter Gottes Segen selber Bahn brechen. Und es ist geschehen, wenn auch anfangs verhältnismäßig langsam. Nachdem aber an einem dritten, dann an einem vierten Orte sich ein Häuflein von Freunden der Schriftforschung zu sammeln begann, griff die Idee der Sache immer entschiedener durch: jetzt, neun Jahre nach jenem Anfang, ist das Gebiet des Evang. Lehrervereins, wenigstens am Niederrhein und in den nächstgelegenen Distrikten der Mark, mit einem Netz solcher Bibelgesellschaften überzogen. Auf einem Umwege hat also der große Verein seine früher verloren gegangenen kleinen Kreisverbände wiedergefunden, wofür er Gott danken möge; denn ohne solche kleine Gruppen ist eine über das Land zerstreute Gesellschaft mit einer alleinigen Jahresversammlung so wenig ein wirklicher Verein, als ein aufgeschütteter Steinhaufen ein Gebäude ist. Möchte man doch überall, wo die Gründung eines landschaftlichen Lehrervereins guter Art beabsichtigt

wird, sich diese Wahrheit zu nutze machen: man wird dann vielleicht langsamer, aber desto sicherer bauen.

Es wird jetzt wohlgethan sein, der Idee dieser Bibelkonferenzen, wie man hierzulande sie versteht, noch etwas näher zu treten, — den fernen Lesern zur Verdeutlichung der Sache und dem Evang. Lehrerverein zur Erinnerung, was er in diesen Instituten besitzt, und wie er sich dieselben immer mehr zu nutze machen kann. „Ein jeder nehme wohl in acht, was ihn zu Ehren hat gebracht." Wäre die christliche und näher die evangelische Kirche des stets eingedenk geblieben, wie und wodurch zunächst sie gegründet worden ist, so würde sie jetzt nicht so kopf- und herz- und gliederkrank sein.

Seit der christlichen Wiederbelebung des pädagogischen Gebietes ist es oft gesagt und fast zu einem Gemeinplatz geworden: Die Bibel muß Grundlage der Volksbildung sein. Sehr, sehr wahr; aber bevor dies realisiert werden mag, muß erst noch manches andere anders werden. Soll die heilige Schrift Grundlage der Volksbildung werden, so muß sie vorher auch Grundlage der Lehrerbildung sein. Auf diese beiden Ziele haben die preußischen Regulative bekanntlich mit Nachdruck hingewiesen und, sofern sie im rechten Geiste zur Ausführung gekommen, sind wir diesem Ziele auch näher gerückt. Allein es steht noch viel im Wege, was überwunden und weggeräumt werden muß. Vorab wird die Volksschule und die Bildung ihrer Lehrer erst dann fest und gerade auf ihrem Fundamente, der Bibel, stehen können, wenn auch die höheren Schulen — Gymnasien, Real- und höhere Mädchenschulen — fest und gerade auf dieses Fundament gestellt sind; denn wahre und falsche Theorien schreiten wie das Wasser von den Höhen zu den Niederungen fort, nicht umgekehrt. Es ist nicht wahr, ist auch in vorregulativischen Zeiten nicht wahr gewesen, — wie man angeklagt hat — daß die Volksschule weiter vom Evangelium abgewichen sei, als die höhern Bildungsanstalten: das Umgekehrte ist wahr und zwar heute kaum minder als ehedem. Ist denn damit alles zurecht gestellt, wenn an diesen Anstalten wöchentlich zwei Stunden Religionsunterricht und eine sog. Andacht abgehalten und die Schüler zum Kirchengehen befohlen werden?*) Ist's denn zu viel, wenn jemand fordert, daß jeder Ordinarius in seiner Klasse für die Andacht und die christliche Unterweisung verpflichtet sein, diese Pflicht gern über-

*) Referent ist allerdings der Meinung, daß in den höhern Schulen mehr Religionsstunden sein sollten oder wenigstens täglich eine Andacht im Anschluß an eine Bibellektion; doch will er seine aparte Ansicht gern preisgeben, wenn dagegen unumwunden gelten soll, was H. Thiersch sagt: „Es ist nicht zu wenig Religionsunterricht in den Schulen, sondern zu wenig Religion in den Lehrern."

nehmen und sich um keinen Preis davon dispensieren lassen soll? Ist die Religion bloß Sache der Theologen, oder ist sie nicht vielmehr jedem Menschen, jedem Stande, jedem Fachlehrer ebenso nötig wie die frische Luft? Wenn Hufeland jedem leidlich Gebildeten zumutet, in seinem dreißigsten Jahre seinen Leib und dessen Gesundheitsbedingungen zu kennen: ist es dann zu viel, demselben auch zuzumuten, daß er wisse, wo und wie die Seele Heil und Frieden finden könne? und daß ein studierter Schulmann, welches Zeichens er auch sei, wisse, wie man Unmündige im Wege dieses Heils unterweise? Wir wissen wohl, solche Zumutungen würden den meisten Lehrern an den höhern Schulen höchst lächerlich klingen, so lächerlich, wie es vor 30—50 Jahren in den Ohren der Elementarlehrer geklungen hätte, wenn ihnen gesagt worden wäre, auf ihrem Stundenplan müsse für jeden Tag eine Religionsstunde verzeichnet sein, was doch jetzt Vorschrift ist. Es kommt einem eben alles lächerlich vor, was uns wider den Sinn streicht. „Wie sollen sie glauben, wovon sie nichts gehört haben? wie sollen sie hören ohne Prediger?" — Obschon das Schulwesen nicht so ganz jung mehr ist, so giebt es doch verhältnismäßig noch wenige wissenschaftliche Werke über Pädagogik und Didaktik, die das gesamte Bildungsgebiet umfassen; aber wie viele giebt es unter diesen wenigen, die das Herz und den Mut haben, rund und deutlich zu sagen, was die Bibel für die Bildung überhaupt und insonderheit für die höhern Schulen sein wolle und sein könne? Nimmt man das, was z. B. ein Goethe über die Bedeutung der heiligen Schrift für die Volksbildung gesehen und gesagt hat*) und vergleicht damit, was z. B. Palmer's „Evangelische Pädagogik", von der man doch etwas „Ganzes vom Evangelio" erwarten darf, hierüber den höhern Schulen vorhält, so klingt sein Zeugnis wenigstens in unseren Ohren fast matt und schwach, oder genauer: kirchlich-traditionell. Auch Herder hat, trotz seiner schwankenden theologischen Stellung, in die Bedeutung der heiligen Schrift als Bildungsmittel einen tiefern Blick gehabt und entschiedener dafür gezeugt,**) als die neuere gläubige Theologie, soweit sie um die Pädagogik sich bekümmert, nach ihrem Maß und Standpunkt durchweg bekundet. Summa: Die vielgehörte Rede, die Bibel müsse Grundlage der Volksbildung sein, wird nicht zur Wahrheit werden, bis sie auch Grundlage der Lehrerbildung geworden; — das wird wiederum nicht eher geschehen, bis auch in den höheren Schulen die Bibel ihre rechte, vollwichtige Stelle enthält; — das aber hängt endlich wieder auch davon ab, ob die pädagogische Wissen-

*) Goethe's Werke, B. 53, S. 81, Ausg. 1833.
**) Vgl. Herder's Schrift: „Briefe, das Studium der Theologie betreffend."

schaft aus der Bibel lernen mag, was darin für sie zu lernen ist; und ob sie demgemäß für die vollgültige Stellung derselben unter den Bildungsmitteln mit einem unumwundenen Zeugnis eintreten will. Aber auch die wissenschaftliche Pädagogik ist abhängig, zumal wo es sich darum handelt, was die Schriften der Apostel und Propheten in der modernen Kultur und Civilisation überhaupt gelten sollen. Woher soll diese Wissenschaft allein Adlersflügel nehmen, um sich über all den Nebel und Wirrwarr unsers modernen Lebens zur hellen Himmelshöhe aufzuschwingen und das Unglaubliche — die Tugenden Gottes — glauben und predigen zu können? Wie soll die Pädagogie festhalten, daß aller Segen daran gebunden sei, wie man Gott und sein Wort ehre, wenn z. B. der christliche Staat, der die Demagogie handhabt, in den Fundamentstücken der Volkserziehung, in den Gesetzen über die Ehe und über den Sabbath, von dem, was Gottes Wort darüber setzt, ein Beliebiges abziehen zu dürfen meint? Und wieviel erst gilt die Bibel in den Fragen, worin heutzutage allermeist das öffentliche Leben kreist und ächzt und stöhnt, — in den Fragen der politischen und socialen Ordnung? Man kann eine Reihe von theologischen Schriften aufschlagen z. B. von Ehrenfeuchter, Schlottmann, Riehm u. s. w., und man begegnet überall der übereinstimmenden Behauptung, daß die Staatswissenschaft, die Socialistik und noch manche andere wissenschaftliche Disciplinen unendlich viel aus der heiligen Schrift, zumal aus dem Alten Testament, lernen könnten. Aber wo sind die Juristen und Socialisten, die dort lernen wollen? und wieviel — so muß man doch auch fragen — haben ihnen die Theologen vorgearbeitet und dadurch zum Lernen Lust gemacht?*) Haben sie nicht — die gelehrten und praktischen — durch ihr Streiten über die Bibel und neben der Bibel

*) Der als Schriftsteller auf dem Gebiete der Medizin bekannte Dr. Fränkel, weiland praktischer Arzt in Elberfeld, erzählt in einer seiner Schriften: Bei der Ausarbeitung eines Buches über die Hautkrankheiten sei er beim Aufsuchen der ältesten litterarischen Zeugnisse über diesen Gegenstand auch daran erinnert worden, daß in dem ältesten biblischen Buche ein solches Dokument vorliege: Die bekannte Beschreibung des Aussatzes. Als aufgeklärter Jude hatte er seit langem kein hebräisches Testament mehr in der Hand gehabt, vielleicht seit seinen Kinderjahren niemals ein solches mit ernstlicher Absicht zur Hand genommen; jetzt suchte er es in seiner Bibliothek wieder auf. Das betreffende Kapitel im Leviticus wurde gelesen, dann nochmals und zum dritten Male gelesen. Er war ganz frappiert von dieser Beschreibung, die mit so wenigen einfachen Worten doch alles Wesentliche deutlich hervorzuheben wußte. Er dachte, wieviel Worte, ja wieviele Druckseiten unsere jetzige medizinische Wissenschaft dazu gebrauchen und doch schließlich nicht mehr sagen würde, als hier auf so knappem Raume steht. Von dieser rein äußerlichen Beobachtung gefesselt, las er unwillkürlich weiter, und — daß ich es kurz sage — der Mann ist am Bibellesen geblieben, bis er ein Christ wurde.

die Laien vor diesem Buche zurückgeschreckt? — Ziehen wir nun nochmals die Summa: Es ist ein Großes um die Wahrheit, daß die heilige Schrift Grundlage der Volksbildung sein solle, aber eben darum wird ihre Verwirklichung auch durch hundert hindernde Haken aufgehalten; den größten dieser Haken aber haben wir noch nicht einmal genannt: es ist die Heuchelei und der Selbstbetrug derer, welche vor der Bibel alle möglichen Komplimente machen, aber, wo mit ihrer Geltung Ernst gemacht werden soll, sich still beiseite drücken oder sich wiederum durch ein Ahas-Kompliment zu helfen suchen.

Nach dieser Umschau wird dem geneigten Leser die Idee der kleinen Bibelkonferenzen und ihre Bedeutung wohl etwas heller werden. Nicht als ob jene drei Freunde und die, welche ihrem Beispiele folgten, für ihre Person weit ausschauende reformatorische Pläne im Sinne gehabt hätten. Sie folgten, nochmals bemerkt, vorab lediglich einem innern persönlichen Bedürfnis; doch aber war ihnen klar, und die Erfahrung machte sie des immer gewisser, daß der betretene Weg für den Lehrerstand, sofern dieser sich dazu bekennen will, und für die Schule von weittragender Bedeutung werden müsse. Sie wünschten mit dem allbekannten Satze von der rechten Grundlage der Volksbildung vollen Ernst zu machen, soweit dies in ihren Kräften stand, und gingen darum vorab darauf los, ihre eigene Bildung recht fest auf dieses Fundament zu stellen. Die schlichte Thatsache, daß ein Kreis von Schulmännern aus freiem Entschluß jahraus jahrein alle vierzehn Tage einen ganzen Nachmittag der Schriftbetrachtung widmet, ist ein Zeugnis für die Wahrheit, das auch von den blödesten Augen nicht übersehen und vom entschiedensten Widerwillen nicht ignoriert werden kann. Die kurze Geschichte der Bibelkonferenzen hat dies schon zur Genüge bestätigt. Das halte man einmal fest: der Fingerzeig wird weiter führen.*)

---

*) Ein bemerkenswertes Zeugnis über den Einfluß der Bibelbesprechungen berichten uns die Kirchen- und die Litteraturgeschichte Frankreichs.

In der nachreformatorischen Zeit hat sich einmal auch in der katholischen Kirche jenes Landes der Geist eines freien evangelisch-christlichen Lebens mächtig geregt und zwar namentlich auch in Klöstern: es war die sog. Jansenistische Bewegung im 17. Jahrhundert, als deren Mittelpunkt das Cisterzienser-Kloster Port-Royal bei Paris galt. Zwei Namen aus ihrer Mitte — Paskal und Fenelon — kennt man auch in weiteren Kreisen. Die Kämpfe der Jansenisten, den scharfsinnigen und frommen Paskal an der Spitze wider die Jesuitenpartei, und ihre schließliche Niederlage und Ausrottung sind auch bekannt. Weniger bekannt aber ist, daß diese evangelisch-christliche Lebensregung auf katholischem Boden vorzugsweise durch gemeinsame Bibelbesprechungen — Conférences genannt — ihre Nahrung erhielt und daran ihr äußeres charakteristisches Kennzeichen hatte. Der fromme Spener,

Wie vorhin erwähnt wurde, wollten diese regelmäßigen Bibelbesprechungen anfänglich unter den Lehrern wenig Anklang finden, selbst innerhalb des Evangelischen Lehrervereins; draußen aber erhob sich auch heftiger Widerspruch, natürlich mehr hinter der Hand, nicht laut und öffentlich, weil auch die Bibelfreunde still ihren Weg gingen, indem sie ja nicht an andern, sondern lediglich an sich selber missionieren wollten. Manche Lehrer und sogar Pastoren legten bedenklich den Finger an die Nase und fragten einander: Was will das werden? ist das nicht Einseitigkeit, oder führt es nicht dazu? Ein Pfarrer meinte, ob auch wohl die Lehrer hinlänglich biblisch geschult wären, um ohne theologische Leitung sich vor gefährlichen Ketzereien hüten zu können? Ein anderer riet einem Lehrer, er möge doch lieber mit seinen Kollegen eine Konferenz zum Studium der Geschichte und Geographie oder der Naturkunde veranstalten, als sich solchen Bibelbesprechungen anschließen; Bibelstudium sei doch eigentlich nur Sache der Theologen. Ein exquisiter logischer Kopf fand sogar, Bibelkonferenzen zu bilden sei Sonderbündelei, weil daran doch nicht alle sich beteiligen würden; daß diejenigen, welche etwa mit ihm eine Konferenz für Landwirtschaft oder für Gesangübung oder für Rhetorik rc. besuchen, obwohl daran auch nicht jeder sich beteiligen kann oder mag, eben dasselbe thun, nämlich ihrem besonderen Bedürfnis oder ihrer Neigung nachgehen, fiel dem scharfsinnigen Mann natürlich nicht ein. Doch warum sollen wir hier all das Gerede aufzählen, was über die Bibelbesprechungen anfänglich ausgeschüttet worden ist? Die vorstehenden Exempel werden zur Veranschaulichung genügen. Nur einige Bemerkungen möchten wir gegen etliche Widerreden noch beifügen.

Es möchte jemand denken, wo die Bibelkonferenzen reichlich Eingang fänden, da *könnte* doch wohl eine gewisse Einseitigkeit Platz greifen, namentlich in der Art, daß man in andern Beziehungen seine Fortbildung vernachlässige. Gewiß, das *könnte* geschehen, auch ist eine Versuchung dazu nicht zu verkennen, wie überall, wo einer einer speciellen Neigung folgt, entweder der zur Musik, oder der zum Gesange, zur Landwirtschaft u. s. w. Also dieses Bedenken kann man an der Reihe herumschicken,

---

welcher später diese Besprechungen, die er collegia pietatis hieß, auf deutschen protestantischen Boden verpflanzen wollte, mußte darob sein Leben lang allerlei Ketzernamen tragen. „Der Kurfürst von Sachsen,“ so spottete man, „hat einen Ober-Hofprediger berufen und statt dessen einen Schulmeister bekommen.“ —

Aus der Mitte der Jansenisten ging auch die erste vollständige französische Bibelübersetzung hervor — durch Sylvestre de Sacy; und den Schriften Paskals und Fenelons verdankt die moderne französische Litteratur ihre erste Ausbildung und ihren damaligen außerordentlichen Aufschwung. (Vgl. *Goebel*, „Die Geschichte des christlichen Lebens in der rheinisch-westfälischen Kirche,“ Bd. II. S. 189 ff.)

und es wird überall an die richtige Adresse gelangen, selbst da, wo keine andere Vorliebe als die zur Faulenzerei oder zum Wirtshaus überwiegend ist. Übrigens wüßte ich auch nicht, welcher Gegenstand dem nicht-studierten deutschen Lehrer für seine Weiterbildung näher läge als die heilige Schrift — noch ganz abgesehen von ihrer Bedeutung für sein inneres Leben, — zumal auf keinem anderen Gebiet ein eigentliches Quellenstudium und damit ein wirklich selbständiges Urteilen auch ohne einen großen Apparat von Vorkenntnissen, Mitteln u. s. w., so leicht zugänglich ist, als gerade hier. Man vergleiche nur, was zu einem Quellenstudium auf dem sprachlichen, historischen, physikalischen 2c. Gebiet erfordert wird. Ich darf wohl wider die vermutete Einseitigkeit auch die Thatsache notieren, daß von den mehr erwähnten drei Freunden der eine, ein Landlehrer, gerade zu jener Zeit eifrig mit dem Erlernen des Englischen und Französischen beschäftigt war und im Verfolg seine Lektion in der That gut gelernt hat, und der andere damals wie späterhin, noch fleißiger als früher seiner Liebe zu naturwissenschaftlichen Dingen nachgegangen ist.*)

*) Wenn eine Bibelkonferenz ihre eigentümliche Wirkenskraft beweisen soll, so kommt freilich viel darauf an, wie sie eingerichtet ist, wie der geistige Verkehr in ihrer Mitte sich vollzieht. Es läßt sich eine solche Konferenz denken, wo der Gedankenverkehr ziemlich langweilig von statten geht, sei es, daß man das Himmel und Erde umfassende Gotteswort in zu enge menschliche Fesseln einschnürt, oder daß man sich nicht gewöhnt, recht viel zu fragen, oder endlich, daß man sich in der Erörterung solcher Fragen schon mit ungefähr zutreffenden Antworten begnügt. Die Übung im Fragen und das ernsthafte Suchen nach der wirklich zutreffenden, nach einer einschlagenden Antwort kann Referent den Bibelfreunden nicht genug empfehlen; denn nichts ist dem Kredit der heiligen Schriften nachteiliger als eine oberflächliche Behandlung. Für Lehrer ist Bengels „Gnomon" dazu noch immer der beste Wegweiser; man kann zwar in der Darstellung (zumal in der deutschen Übersetzung) eine gewisse Lebendigkeit und Frische der neuern Theologie vermissen, dagegen tritt aber auch der heilige Ernst und das sorgfältige Durchforschen des Textes desto entschiedener hervor. Das allerbeste freilich ist, wenn in der Bibelkonferenz sich einer findet, der es versteht, die andern zum Fragen und zum Selbstsuchen der Antworten anzuregen. Die Antworten vorzusagen, wohl gar vorzusagen bevor die Fragen gestellt sind, ist eine heillose, dumm- und schläfrigmachende Methode; dadurch ist schon manch aufkeimendes Interesse an der Schriftforschung wieder erstickt worden.

Referent besuchte einst einen Kollegen, um ein paar Tage bei demselben zuzubringen. Im Verlauf des Gespräches erzählte der Freund unter anderm mit sichtlicher Freude, daß es ihm gelungen sei, in seinem Schulbezirk einen kleinen Verein zu gemeinsamer Bibelbesprechung zustande zu bringen. Seine Freude hatte teilweise auch darin ihren Grund, daß unter den Mitgliedern des Vereins etliche waren, die sich in separatistischem Sinne von der Kirche fern hielten, und die er wieder zu ihr zurückzuführen hoffte. Da in meine Besuchstage gerade ein Vereinsabend fiel, so lud er mich ein, an demselben teilzunehmen, bemerkte aber dabei, ich dürfe meine

Es möchte ferner einer einreden wollen, er an seinem Teil könne den Zweck der Bibelkonferenzen anerkennen, allein man thue des Guten zu viel; die kleinen Kreisverbände des Evang. Lehrervereins würden besser thun, zu ihrer ursprünglichen Weise in den Jahren 1849 und 1850 zurückzukehren, wo man praktische Schul- und Erziehungsangelegenheiten be-

---

Erwartungen hinsichtlich der Besprechung nicht zu hoch spannen. Diese Äußerung fiel mir auf, da ich den Freund als einen Mann kannte, der zur Leitung einer solchen Besprechung in jeder Beziehung geeignet schien, und die Mitglieder, nach seiner Beschreibung, sämtlich ernstgesinnte und bibelkundige Leute waren. Am Abend fanden sie sich pünktlich ein, ihrer sieben oder acht, schlichte Handwerker. Nach Gesang und Gebet nahm die Besprechung ihren Anfang, oder vielmehr der Vortrag des Amtsbruders; denn er las einige Verse des Kapitels vor und erklärte sie dann ausführlich, wie etwa ein Pastor in einer sog. Bibelstunde. War die Erklärung zu Ende, so fragte er regelmäßig, ob jemand etwas „dawider" zu bemerken hätte. Von den guten Zuhörern sagte dann etwa einer, er sei mit den Erläuterungen einverstanden, oder ein anderer gab etwas aus seiner Erfahrung zum besten, um damit gleichsam noch ausdrücklicher sein Einverständnis zu bezeugen; die übrigen blieben stumm, kurz, eine eigentliche Besprechung kam nicht zustande: der liebe Vorsitzende hatte ihnen faktisch, wenn auch ohne Wissen und Willen, die Zunge gebunden. Ich als Gast hörte natürlich schweigend zu. Als auf diese Weise eine halbe Stunde und mehr verflossen war, wandte sich der Amtsbruder an mich mit der Aufforderung, nunmehr meinerseits auch etwas zum besten zu geben. Mit Fleiß stimmte ich zunächst dem bereits Geredeten ausdrücklich bei, und fügte dann hinzu, daß ich mir erlauben wollte, im Anschluß an den Text einige Fragen zu stellen, über welche sich die Anwesenden gefälligst aussprechen möchten. Die Fragen wurden gestellt und mit einigen Erläuterungen über ihren Sinn und ihre Tragweite begleitet. Aber siehe, wie sich da die Scene veränderte! Es war, wie wenn die Gemüter von einem Banne und die Zungen von geheimen Banden frei geworden wären. In lebhafter und doch friedlicher Unterhaltung ging nun der Abend zu Ende, für alle, wie sie sagten, viel zu früh. Der Fröhlichste aber war der liebe Amtsbruder, dem jetzt ebenfalls auf einmal klar geworden, daß er bisher mit aller seiner Mühe doch die Geister mehr gebunden als frei gemacht hatte.

Wo eine Konferenz sich zu Bibelbesprechungen entschließt, da wird sie in der Regel sich auf Lehrgeldzahlen gefaßt machen müssen. Man darf sich aber nicht abschrecken lassen, wenn es anfangs nicht nach Wunsch gehen will; es lernt niemand schwimmen, wenn er nicht ins Wasser gehen will. Zu der Schwierigkeit, welche in der Sache überhaupt liegt — die sich auch zeigen würde, wenn etwa ein Werk aus unserer modernen klassischen Litteratur gemeinsam durchgesprochen werden sollte, — kommt aber auch noch eine eigentümliche Ungeschicklichkeit, welche wir geschulte protestantische Christen mit an die Bibel heranbringen. Das Übel läßt sich mehr fühlen, als deutlich bezeichnen. Mir kommt es so vor: Durch die Weise, wie vielfach in Kirche und Schule mit der Bibel umgegangen wird, ist über ihre Gedanken ein Netz von fertigen Begriffen geworden, sage von fertigen, denn sie haben sich nicht aus fleißiger Lektüre nach und nach durch selbstthätige Analyse gebildet — gleichsam als ein krystallisierter Niederschlag aus dem flüssigen Stoffe — sondern nach der ehrwürdigen dogmatischen Methode Euklids wurde Lehrsatz oder Begriffs-

sprochen habe; man könne ja neben diesen auch jedesmal einen Schriftabschnitt besprechen, nur müsse auch dieses wieder in Absicht auf den Schulgebrauch geschehen. — Sofern diese Einrede ebenfalls aus dem Gefühl eigenen persönlichen Bedürfnisses und nicht aus einer verborgenen Abneigung gegen die Bibelkonferenzen hervorgeht, würde Referent hoffen, bald mit ihr sich verständigen zu können. Er würde sagen: Lieber Freund, ist das deine ehrliche Ansicht, so bleibe dabei und handle danach; lasse aber andere auch ruhig ihrer Meinung nachgehen; lege ihnen nur nichts in den Weg, sie werden dich auch nicht belästigen. Wohnst du in einem Kreise, wo noch keine Bibelkonferenz besteht, so hast du ja freien Raum zu versuchen, ob du unter deinen Kollegen etliche für das gute Bekenntnis des Evangelischen Lehrervereins gewinnen und mit ihnen eine Kreiskonferenz nach deinem Gefallen gründen kannst; es braucht dann zwischen euch und den Bibelbesprechungsfreunden nur der friedliche Wetteifer zu herrschen, wer am treusten vor Gottes Augen im Sinne des guten Bekenntnisses arbeitet, und welche Form der Kreiskonferenzen am längsten bestehen und am besten für den Evang. Lehrerverein missionieren kann. Wohnst du aber in einem Distrikt, wo bereits eine Bibelkonferenz besteht, so möchte ich dir um deinetwillen raten, dich zunächst ihr anzuschließen, um dich in aller Treue fleißig daran zu beteiligen. Bleibst du dann nach Jahresfrist noch deiner früheren Ansicht treu, so schlage den übrigen Gliedern vor, sie möchten dir zulieb die Sache etwa so einrichten, daß abwechselnd eine Bibelkonferenz und dann eine Schulkonferenz gehalten werde; du darfst ihnen aber nicht zumuten, die Bibelbesprechung bloß so nebenbei abzumachen, weil sie aus Erfahrung wissen, daß dabei wenig herauskommt. Wollen jene auf deinen Vorschlag nicht eingehen, so wirst du wohl thun, in aller Geduld den Weg mit ihnen zu gehen, bis es ihnen vielleicht später auch gefällt, nunmehr mit dir zu gehen. Jedenfalls darf dich deine Minoritätsstellung nicht verleiten, der guten Sache durch üble Nachreden

---

erklärung hingestellt, und dann hieß es: Nun wollen wir in der Bibel den Beweis dafür suchen. Aber wo man auch nicht strikte an diese strenge Manier sich bindet, spielt das Darbieten fertiger Begriffe oder das verfrühte Hindrängen auf Begriffsbildung immer noch eine große Rolle. Die Folge ist das, was jeder an sich selber gewahren kann, wenn ihm später die Augen dafür geöffnet werden: in den biblischen Reden, Sprüchen und Worten, die doch gewiß lebendige organische Gebilde sind, sieht man mehr oder weniger nur starre Petrefakten, die als solche immer noch interessant sein mögen, aber in dem Maße, als sie starr geworden, auch ihre Keimkraft verloren haben. —

Es mag sein, daß irgend ein Leser hierbei denkt, er an seinem Teile spüre von diesem Übel nichts. Er mag recht haben; aber mir gilt das als ein sicheres Zeichen, daß er ein lebendiger Beweis für meine Klage ist.

hinderlich zu werden, sonst könntest du Schaden nehmen. Wenn du aber auch ernstlich bedenken willst, daß die Bibelkonferenzen bereits thatsächlich sich bewährt haben, sowohl in der Erfahrung der einzelnen Glieder, wie in der Geschichte des Evang. Lehrervereins, der eben durch sie erst recht zu Blut und Kräften gekommen ist; wenn du weiter bedenken willst, welche weittragende Bedeutung dem Princip der Sache beiwohnt, für welches Princip diese kleinen Gemeinschaften als thatsächliche, nicht wankende und nicht weichende Zeugen da stehen sollen, bis es unter Gottes Segen mit Hülfe einflußreicherer Mittel und Kräfte zum Siege hindurchgedrungen, d. h., bis der Satz: Gottes Wort soll die Grundlage der Pädagogik, der Lehrer- und der Volksbildung sein, rechtlich und faktisch zur Wahrheit geworden ist, — willst du das ernstlich bedenken und zu Ende denken, so wirst du, wie mich dünkt, dich bald zu jenen energischeren Vertretern des Princips schlagen und nicht mehr wünschen, daß sie ihr Thun jetzt schon abschwächen und zu dir sich schlagen sollen. —

So etwa würde Referent mit Kollegen dieser Art zu verhandeln versuchen und möchte nicht zweifeln, daß er endlich auch auf diesem Boden sich mit ihnen verständigen werde. Natürlich ist dabei vorausgesetzt, daß diese Leute dem an die Spitze gestellten Princip von vornherein nicht abgeneigt seien. Sollten dieselben aber für all unsere Gründe sich ganz unzugänglich zeigen und dabei stehen bleiben, die Bibelkonferenzen seien im Schulstande etwas Fremdartiges, eine „exotische Pflanze,“ — wie weiland Spener und seine Bibelbesprechungsstunden von der damaligen Orthodoxie genannt wurden —: so würden wir annehmen müssen, den guten Christenleuten sei irgendwo durch Feindes Hand etwas Ähnliches begegnet, wie dort den Knechten Davids (2. Sam. 10, 4. 5), und man könne ihnen nichts Besseres raten, als David riet: „Bleibet zu Jericho, bis euch der Bart wieder gewachsen ist.“*)

*) Außer den genannten Lehrerkategorien, welche sich mit den Bibelkonferenzen noch nicht befreunden können oder ihnen entschieden gegenübertreten, giebt es auch noch eine Art von Gegnern, die fast schwer zu rubrizieren ist. Äußerlich genommen, spielen sie auf kirchlichem Gebiet etwa die Rolle, welche man auf politischem und socialem Boden die der „richtigen Mitte“ nennt. Treffender noch möchte ihr Bekenntnisstand „Komplimenten-“ oder „Acht-Uhr-Christentum“ genannt werden, denn wenn es gilt, vor der Bibel ein Kompliment zu machen, desgleichen vor der Wichtigkeit des Religionsunterrichts und andern christlichen Dingen, so lassen sie es gewiß daran nicht fehlen, vorausgesetzt freilich, daß dies von oben vorgeschrieben ist oder doch gern gesehen wird und ihnen an drittem Orte keinen Schaden bringt. Wäre es vorgeschrieben oder in ihrer Umgebung Mode, dreimal mehr zu glauben, als in dem umfangreichsten symbolischen Buche dargeboten ist, so würde es bei ihnen nicht

Es möchte endlich ein dritter sagen: Ihr lieben Bibelfreunde möget recht und wohl daran thun, das zu ehren, was ihr liebt, und euch zu nähren an dem, was euch Nahrung zu bieten vermag; allein unsereiner steht zu den biblischen Büchern anders; es sind menschliche Schriften, die wir auch nicht geringschätzen, aber sie doch wie alle historischen Kulturwerke unter das Maß nüchterner Kritik stellen müssen; was diese nun über die israelitischen Schriftdenkmäler urteilt, wißt ihr ja auch, nur respektiert ihr dieses Urteil nicht; kurz: ihr macht die Bibel zum Mittelpunkt aller Litteratur und Kultur, uns aber gilt sie zwar als ein schätzbarer, jedoch immer nur kleiner Ausschnitt aus diesem Kreise, dessen belebendes Centrum der natürliche, in stetem Fortschreiten begriffene Menschengeist ist. Also eure Bibelkonferenzen wollen wir euch gönnen, aber wir können uns auf eurem Fuße nicht daran beteiligen. — So etwa möchte ein ehrlicher Fortschrittsmann sprechen; ich sage: ein ehrlicher, und meine einen solchen, dessen ehrliches Gesicht ein offenes deutsches Herz anzeigt. Die Fanatiker des Fortschrittes freilich und die Kulturjesuiten — die führen

---

fehlen, wenigstens nicht an den nötigen Komplimenten; natürlich würde es ihnen auch nicht viel verschlagen, sich mit weniger Glaubensartikeln begnügen zu müssen: jedoch bei dem Mehr wie beim Weniger stets unter der stillschweigenden Bedingung, daß es sich außer der herkömmlichen Acht-Uhr-Religionsstunde nur um die Verpflichtung zu Komplimenten handelt. Autorität und Majorität, wo die hübsch einig sind, da ist ihr behaglichstes Klima, da gedeihen sie zusehends; geraten jene aber in Konflikt, dann wird die Not der Armen groß. Man bückt sich nach rechts, man bückt sich nach links, — und manchmal gelingt's, auf diese Manier durchzukommen, aber zuweilen auch klemmt solch ein armer Schelm jämmerlich die Finger. Einen eigenen selbständigen Gedanken haben diese Mode-Leute nie gehabt, und fiele einem von ihnen einmal wider Willen ein solcher ein, so würde er vor sich selber erschrecken; denn wie soll er denselben wieder loswerden? — Das Wunderlichste von allem Wunderlichen aber ist's ihnen, zu hören, daß eine ganze Konferenz stundenlang über einen biblischen Abschnitt, ja über einen einzigen Spruch sprechen und disputieren könne und doch der Stoff und das Interesse nicht zu Ende gehe. Die Guten haben recht; warum sollten sie sich auch mit Fragen und Disputieren quälen, da für sie die Sache sehr plan und einfach liegt? Kahle Köpfe sind bekanntlich schnell und leicht frisiert. —

Zuweilen scheinen in dergleichen Köpfen auch noch andere als bloße subalterne Geister zu wohnen. So soll es vorgekommen sein, daß einer bei einem Gespräch über Vogt, Moleschott und Genossen mit geheimnisvoller Miene die bedächtige Bemerkung machte, man könne doch nicht gewiß wissen, ob diese Gelehrten im Irrtum wären; während derselbe Mann an anderer Stelle wider ein paar redliche Bibelforscher, die etwas geäußert hatten, was am betreffenden Orte nicht für ganz orthodox galt, den ketzerriechenden Denuncianten spielte. — Doch es muß hiermit genug sein. Wenn Menschen sich selber zu Nullen herabsetzen, — warum soll man sie behandeln, als ob sie Ziffern wären? Habeant sibi!

allerdings eine andere Sprache, mit der wir uns hier nicht weiter befassen wollen. Mit jenen andern Leuten indessen, sofern ihr „Liberalismus" ihnen so viel Liberalität übrig gelassen hat, um auch andern Freiheit zu gönnen, hat Referent je und je gern verhandelt, insonderheit auch über das, was das Höchste und doch jedem das Nächste ist. So möchte er auch dem obigen Sprecher gern Rede stehen. Leider gebricht es aber hier an dem erforderlichen Raum; denn wo zweierlei Anschauungen durch eine so weite Kluft getrennt sind, wie in diesem Falle, da nimmt sich ein solches Zwiegespräch aus, wie wenn ein Europäer und ein Amerikaner über den atlantischen Ocean hinüber miteinander konferieren wollten. So scheint es, aber es ist nicht immer so; und darum möchte Referent seinen Widerpart geradezu einladen, sich auch einmal eine Bibelkonferenz mit eigenen Augen anzusehen. Es könnte zwar geschehen, daß er eine anträfe, wo man sein Bedürfnis nicht versteht, wo er daher vom ersten Moment an sich fremd fühlt. Wollte er dagegen etwa in des Referenten Geleit einen solchen Gang machen und sich nicht verdrießen lassen, ihn auf freundliche Einladung noch ein und ein anderes Mal zu wiederholen, so würde ihm vermutlich das mysteriöse X, das die Bibelfreunde zusammenführt und fest aneinander bindet, in einem anderen Lichte erscheinen als ehedem. Die Differenzen zwischen seiner und ihrer Anschauung liegen gar nicht da, wo er sie gemeinhin sucht; sie liegen vorab nicht in den Konflikten zwischen Kritik und Dogmatik, oder zwischen Naturwissenschaft und Theologie, oder zwischen Philosophie und Theosophie. Ist ja doch sogar die Zahl der Differenzen zwischen Theologen und Theologen so groß, daß einer, der auf dem heiligen Boden des Glaubens nicht so stehen gelernt hat, wie mit seinen zwei Beinen auf dem irdischen Boden — was bekanntlich im Vergleiche zu dem Stehen eines Stuhls oder andern hölzernen Wesens, eine sehr kunstreiche Operation ist, indem es sich nämlich stets um die Frage handelt, ob der Schwerpunkt die nötige Stütze behalte — schier oft straucheln und wohl jämmerlich zu Fall kommen kann. Wie gesagt, könnte unser ehrlicher Fortschrittsmann sich mit den Bibelfreunden über die richtige Fragestellung in betreff ihrer Differenzen einigen, so würde mehr als die Hälfte der Verständigung geschehen sein, wie ja auch in der exakten Wissenschaft, wo es sich um eine neue Entdeckung handelt, die richtige Fragestellung die Hauptsache ist.*) Versuchen wir's einmal, auf die ent-

*) „Kaum ist bis jetzt eine Anforderung der Gewerbe, der Industrie, der Physiologie durch die wissenschaftliche Chemie unbefriedigt geblieben. Eine jede Frage, klar und bestimmt gestellt, ist bis jetzt gelöst worden; nur wenn der Fragende selbst nicht klar über den Gegenstand war, über den er Erläuterungen begehrte, blieb er ohne Antwort" (Liebig, Chem. Briefe, S. 8).

scheidende Frage mit dem Finger zu deuten, d. h. auf die Stelle, wo nach unserm Standpunkte diese Frage liegt.

Um zu dieser Frage zu gelangen, könnte man von einer Sentenz aus dem Buche der Redlichen ausgehen, etwa von dem Spruche: „Ehrlich währt am längsten," oder von einem Diktum aus der „Bibel des modernen Kulturbewußtseins", wie ein rheinischer Dichterjüngling Goethe's „Faust" genannt hat. Dieweil es sich aber hier um unsere Judenbibel handelt, so wollen wir auch von ihr den Ausgangspunkt nehmen.

Der Gott der Bibel nennt sich an hervorragenden Stellen „Wunderbar" — Wunder, Rätsel. Und in der That stimmt damit die Weise, wie er mit den Menschenkindern handelt und durch Männer, die sich für seine Boten ausgeben, reden läßt, gar auffallend überein. Es wimmelt darin, sozusagen, von rätselhaften d. h. widerspruchartigen Erscheinungen und Aussprüchen. Natürlich denke ich hier nicht an das, was man gemeinhin „Wunder", oder was die historische und sprachliche Kritik „Widersprüche" nennt, weil dies meinem Widerpart gegenüber vorab außer Disput bleiben muß. Es ist vielmehr das Rätselhafte und Widersprechende gemeint, was gerade nach der ethischen Seite des Verhältnisses zwischen Jehovah und den Menschen in Thaten und Worten sich kundgiebt. Nur einzelne herausgegriffene Exempel zur Veranschaulichung.

Da kündigt sich Offenbarung auf Offenbarung an, bis ein ganzes dickes Buch davon voll ist, und doch läßt der Urheber von sich zeugen: „Es ist Gottes Ehre, eine Sache verbergen, und der Könige Ehre, sie zu erforschen," — der Könige oder, wie Stier hinzufügt, derer, die gern Könige werden und nicht Narren bleiben wollen. Da sagt ein neutestamentlicher Zeuge: „Seine Gebote sind nicht schwer," während doch nach alter und neuester Erfahrung alle, die sie ernstlich angefaßt haben, endlich in die Klage ausbrechen: sie sind wie eine schwere Last, die uns zu Boden drückt; und etliche, die sich auf Tod und Leben an ihnen versucht haben, wie z. B. der bekannte Mönch von Wittenberg, schließlich mit zerbrochenen Gebeinen todesmatt seufzend am Boden liegen. Da sagt Josua, als er das junge Geschlecht in das Land der Ruhe gebracht, auf dem letzten Reichstage zu den Notabeln des Volkes: „Erwählet euch heute, welchem Gott ihr dienen wollt;" — und als die entschiedene Antwort erscholl, „wir wollen dem Herrn dienen", da stellt er die Sache auf den Kopf und giebt zurück: „Ihr könnet nicht dem Herrn dienen, denn er ist ein heiliger Gott, ein eifriger Gott, der eure Sünden nicht schonen wird." Was ist das? Es lautet ja, wie wenn ein Schriftgelehrter hinträte und sagte: Ich, ich bekehrter Pharisäer, ich will und kann dem Herrn dienen; aber ihr, laßt ihr lieber die Finger davon, es geht euch

doch schlecht dabei, die Last wird euch erdrücken. — Da spricht ein vierter im Psalmbuch: „Bei dir ist die Vergebung, daß man dich fürchte," und daneben betet ein geängstigtes und zerschlagenes Herz: „Errette mich von den Blutschulden, — — daß meine Zunge deine Gerechtigkeit rühme." Wie? den Gott der Vergebung und Errettung soll man fürchten, und wenn er uns aus Schulden und Elend errettet hat, so ist seine Gerechtigkeit zu rühmen? Wie stimmt das mit unseren Begriffen von Gerechtigkeit und Barmherzigkeit? — Nun noch eins: Fast alle Lieblinge Jehovah's, sonderlich die, welche öffentlich für seine Ehre in den Riß traten, hat er in Not und Elend und jammerhaften Tod geraten und, dem Anscheine nach, darin untergehen lassen: Der Erstling fiel unter der Mörderkeule seines Bruders; Moses mußte der Geduldigste sein über alle Menschen auf Erden; Elias seufzte lebensmüde: So nimm nun, Herr, meine Seele; kurz: „welche Propheten hat man nicht verfolgt und getötet?" — und der, welcher einzigartig betete: „Gerechter Vater, die Welt kennet dich nicht; ich aber kenne dich," — der wurde von Jehovah, der doch hatte zuvor predigen lassen: „Er kennet meinen Namen, darum will ich ihn schützen," dahin gegeben in der Feinde Gewalt, daß er von Gott und Menschen verlassen am Galgen hing, ein Wurm und kein Mensch, zum Spott der Leute und zum Skandal des Volkes. Wie? durch den Bericht des grausigen Geschickes seiner Treuesten will Jehovah die Menschenkinder zu sich ziehen, zu seinem Dienst ermuntern? —

Das seien der Exempel genug. Sie zeigen, daß der Bibelforscher in derselben Lage ist, wie der angehende Naturforscher, der z. B. bemerkt, daß das kleinste Steinchen zu Boden fällt, während ein großer schwerer Luftballon in die Höhe steigt. Wer sollte angesichts der äußeren Erscheinungen glauben, daß beiden Vorgängen doch dasselbe physikalische Gesetz zu Grunde liegt. Wie aber der Naturforscher, wenn recht rätselhafte Erscheinungen sich durch die angenommene Hypothese erklären lassen, seiner Ansicht desto gewisser wird; so dienen auch derartige Rätsel aus der biblischen Geschichte dazu, den Suchenden, falls er den Schlüssel gefunden hat, desto zuversichtlicher zu machen. Aber wie und wo findet man den Schlüssel? Wie läßt sich erproben, daß in den berichteten Thaten wirklich der Finger Gottes walte, und die berichteten Worte wirklich im Geiste Gottes geredet sind? —

Alle Darstellungen der heiligen Schriften gleichen einem Gemälde. Jedermann weiß, wer von einem Gemälde den rechten, vollen Eindruck haben will, muß sich zur Beschauung einen bestimmten Standpunkt aufsuchen. Steht er zu weit entfernt, so verschwimmen die Konturen und

Gestalten in ein Farbenchaos; tritt er zu nahe heran, so entdeckt er vielleicht die Leinwandfäden und die Striche der Pinselhaare, aber die Figuren selbst gehen ihm wieder verloren. So auch bei der Bibel. Wer sie als Fremder von ferne beschaut und dabei verharrt, sieht chaotische Massen, und wer ihr als Kritiker und zwar nur als solcher nahe treten will, gewahrt zu seinem Ärger statt des himmlischen Künstlers nur die menschlichen Werkzeuge. Wo aber ist nun der rechte Standpunkt zur richtigen Auffassung? Darüber läßt die Bibel selber keinen Zweifel. Sie giebt darüber zahlreiche Ratschläge und Winke, die in ihrer Mannigfaltigkeit auf die verschiedene Lage und Individualität der Suchenden berechnet sind. Nehmen wir einen dieser Winke heraus und zwar einen, der selbst auf philosophischem Boden legitimiert ist, da schon die alte heidnische Weisheit ihn anerkannte. Es ist das bekannte Wort Davids Ps. 51, 8: „Siehe, du hast Lust zur Wahrheit, die im Verborgenen lieget; du lässest mich wissen die heimliche Weisheit.“ In Luthers Bibel klingt der Spruch freilich sehr mysteriös, und auch v. Meyer und Stier halten sich zu dicht an Luther und den Wortlaut des Originals, und lassen daher den sehr einfachen Sinn nicht deutlich genug hervortreten, obwohl derselbe aus dem Zusammenhange unschwer zu erkennen ist. Davids Sinn ist nach dem Zusammenhange:*) Du, Gott, hast Gefallen daran, daß einer die Wahrheit in seinem Innersten suche, die dort am tiefsten verborgen ist, ja die man gern noch tiefer versteckt, — daß man wahrhaftig, aufrichtig, offen gegen dich und sich selber sei, daß man sich selbst erkenne und vor dir sich darstelle ohne Feigenblätter und Schminke, ganz so, wie man ist. In dem Maße nun, als der Mensch zu diesem Standort, der jedem Heuchler verboten ist, zu der rechten Selbsterkenntnis und der ungeheuchelten Selbstdarstellung vor Gott gelangen mag: in dem Maße kann und wird ihn Gott seine Weisheit im Verborgenen, das Geheimnis seines Heils erkennen und erfahren lassen. Jener ersten Wahrheit gemäß, betet David in der ersten Hälfte des Psalmes (V. 1—7), nicht in der Manier eines gewissen Armensündertums, das sich nicht genug thun kann in der Aufzählung all der schmutzigen Unthaten, die sein „alter Mensch“ begangen

*) Ganz deutlich spricht eine französische Übersetzung:

Voilà, tu aimes la verité dans le coeur,
tu m'as enseigné la sagesse dans le secret, —

womit auch die Verdeutschung eines sprachgelehrten Freundes stimmt:

„Du (aber, o Gott) hast ja Gefallen an Redlichkeit im Herzen,
und wirst deshalb im Innersten (Herzen) mich Weisheit lehren.“

(Nach Kautzsch's neuer Übersetzung des A. Testaments: „Verlangst du doch Wahrheit im Innern, so thue mir denn im verborgenen [Herzen] Weisheit kund.“ D. H.)

hat, während es immer auf dem Sprunge ist, die Frömmigkeit seines „neuen Menschen" und dessen noble Gedanken, Worte und Werke auf die andere Wagschale zu legen; sondern er geht auf den geheimen Punkt, wo alle Sünde ihren Ursprung hat: „an dir, an dir habe ich gesündigt" — „ich bin verdrehten Herzens, ich, nicht der alte Mensch, sondern der David;" — und in dem folgenden Verse streckt er nun nach dem Geheimnis des Heils seine Hände aus, nicht nach dem halben, sondern nach dem vollen, ganzen Heil, nach Gerechtigkeit, Friede und Freude im heiligen Geist. Daß in der That das „Erkenne dich selbst" und „gieb den Feigenblättern der Heuchelei den Abschied," der rechte Standort, die subjektive Bedingung sei, um die objektive Wahrheit zu erkennen, darin stimmen die heilige Schrift, die gemeine Erfahrung und die nüchterne Philosophie, von heute bis zu Sokrates und den Apollopriestern in Delphi hinauf, überein. Diese Übereinstimmung von Offenbarung und guter Vernunft will schon etwas sagen, obwohl sie vorab nur die Richtung bezeichnet, in welcher der rechte Standort zu suchen ist. Es fragt sich nun, wie weit die Selbsterkenntnis vordringt, was sie sieht, ob sie die wirkliche Natur des „Selbst" erkennt. Wer z. B. nicht sehen und gestehen kann, daß in seiner Natur etwas verkehrt und verdreht ist, mit dem läßt sich über christliche Dinge vorläufig ebensowenig weiter verhandeln, als mit einem Tauben über Musik. Wird die Verdrehtheit des Herzens zugestanden, so braucht über das Mehr oder Minder derselben einstweilen nicht aufs äußerste disputiert zu werden, vielmehr empfiehlt es sich, vor allem nach dem eigentlichen Keim dieser Verkehrtheit, nach der psychologischen Natur der Sünde zu fragen. Hier ist nun wieder ein Scheideweg: die philosophische Psychologie wird und kann diesem Grundgebrechen so wenig auf die Spur kommen, als die Anatomie und Physiologie die Existenz der Seele, und die Philosophie überhaupt das Dasein Gottes beweisen kann.*) Aber vielleicht vermag doch die theologische Psychologie der philosophischen den Weg zu der „Wahrheit, die im Verborgenen des Herzens liegt", zu weisen? — Auch nicht, denn aus psychologischen Datis läßt sich die Quelle der Sünde im Herzen weder ersehen noch zeigen: sie liegt nicht in den Aktionen der Seele, sondern in der Disposition, aber nicht in der Disposition der Kräfte untereinander, sondern in der Stellung des Herzens zu Gott. Was ist denn in dieser Stellung verschoben? wo sitzt das verdrehte Pünktchen in des Menschen Gemüt?

*) „Gott schuf — ohne diesen Beweis giebt es keinen andern von dem Dasein Gottes." Und den verstehen wir auch nur durch den Glauben. „Das Dasein Gottes leugnen und beweisen wollen, ist im Grunde, wie der selige Voltaire sagt: Sottise de deux parts" (Hamann).

Die beste und einfachste Antwort darauf giebt die heilige Schrift selbst, in Geschichte veranschaulicht und darum einem Kinde schon verständlich: in der ältesten Urkunde des Menschengeschlechts. Selbstverständlich darf man einem, der erst die Wahrheit sucht und vor allem nach Beweisen fragt, nicht eine solche biblische Antwort als Beweis vorführen wollen. Indessen darum handelt es sich hier ja auch nicht; vielmehr kann es ja nur unser Absehen sein, jenen genau zu orientieren, wo die Scheidepunkte sind zwischen uns und denen, welche die Bibel nicht als entscheidenden Wahrheitszeugen gelten lassen. Freilich könnte es ungeschickt scheinen, daß wir uns an einer wichtigen Frage just auf die älteste biblische Urkunde berufen, weil über diese bekanntlich selbst unter den Bibelfreunden verschiedene Ansichten kursieren. Die einen sehen sie als Sagen, Mythen oder des etwas an; andere wollen sie als eine protokollarische Natur- und Geschichtsbeschreibung betrachtet wissen. Referent vermag weder die eine noch die andere Anschauung sich anzueignen; er muß von jenen ältesten Urkunden der Weltgeschichte höher denken. Gerade bei diesen ersten Kapiteln ist's ihm zu Mute, als könne man da insonderheit den Finger Gottes merken, welcher sich aus dem Himmel herniederläßt, um für die kleinen Menschenkinder etwas von seinem Geheimnis auf die Erde zu schreiben. Mit einem Wort: wir haben es hier mit den Darstellungen eines Sehers zu thun, der nach heiligem Geist Vorgeschichte schreibt, wie andere Seher zukünftige Geschichte geschrieben haben. Worin beiderlei Darstellungen auch verschieden sein mögen, darin sind sie einig, daß sie apokalyptischer Natur sind und danach gelesen sein wollen, daß sie Wahrheit lehren für den, der sie hören will, und daß niemand Erlaubnis hat, etwas hinzu oder davon zu thun.*) In diesem Sinn citiert Referent also ganz unbefangen, auch dem Naturphilosophen gegenüber, was 1. Mos. 3 über die obige Frage von der verdrehten Stellung des Herzens zu Gott zu lesen ist. Das Menschenherz hat sich von einem Lügengeist zwei Lügen inokulieren lassen: einmal den Verdacht gegen Gott, daß er es nicht gut mit ihm meine, und dann den Irrwahn, daß der Mensch auch ohne Gott Einsicht und Verstand über Gutes und Böses habe und sein Glück, sein Leben in eigene Hand nehmen könne. „Siehe da, die Wahrheit im Verborgenen des Herzens!“ — Wer das faßt, und es ist in der That einem Kinde faßbar, der faßt auch, warum die Stimme Gottes in der heiligen Schrift in tausend und aber tausend lieblichen

*) Es sei erlaubt, im Vorbeigehen daran zu erinnern, in welch eigentümlicher Weise die ersten drei Kapitel der Bibel (1. Mos. Kap. 1. 2. 3) mit den drei letzten (Offb. Kap. 22. 21. 20) korrespondieren.

Variationen stets den einen Lockruf hören läßt: „Wendet euch zu mir, so werdet ihr selig aller Welt Enden," — und warum dies auch heißen kann: „Glaubet," denn „der Glaube allein ist die Gerechtigkeit, die vor Gott gilt," — daß mithin der Glaube nicht ein theoretisches Meinen, sondern eine sittliche That heißen muß. Könnte überhaupt die rationalisierende Vernunft einmal auf den Gedanken fallen, daß der Glaube — nicht wie er in diesem und jenem Menschen sich zeigt, sondern wie die heilige Schrift ihn lehrt — wesentlich etwas anderes ist, als ein theoretisches Produkt aus so und so viel Vordersätzen, daß es vielmehr den sinnlichen Wahrnehmungen analog ist, ein Schmecken und Sehen, wie freundlich der Herr ist, ein Vernehmen der Stimme Gottes,*) ein Hinschwinden vor seiner Majestät, — wie gesagt, könnte die rationalisierende Vernunft einmal auf diesen Gedanken fallen, so würde sie eine vernünftige Vernunft zu werden beginnen.

---

*) Aber was heißt das: „Die Stimme Gottes vernehmen?" Wo und was ist diese „Stimme Gottes"? — — Meinetwegen fasse man es vorab in dem weitern Sinne von Ps. 19: Ihr Klang gehet aus in alle Lande und ihre Rede an der Welt Ende; es ist keine Mundart noch Klima, da man nicht ihre Stimme höre. Oder wie Hamann sagt: „Sokrates lockte seine Mitbürger aus den Labyrinthen ihrer gelehrten Sophisten zu einer Wahrheit, die im Verborgenen liegt, zu einer heimlichen Weisheit, und von den Götzenaltären ihrer andächtigen und staatsklugen Priester zum Dienst eines unbekannten Gottes. Plato sagt es den Athenienſern ins Gesicht, daß Sokrates ihnen von den Göttern gegeben wäre, sie von ihren Thorheiten zu überzeugen und zu seiner Nachfolge in der Tugend aufzumuntern. Wer den Sokrates unter den Propheten nicht leiden will, den muß man fragen: Wer der Propheten Vater sei? und ob sich unser Gott nicht einen Gott der Heiden genannt und erwiesen?" — (Hamanns Schriften Bd. II, S. 42.)

Aber in der Letzte dieser Tage hat Gott geredet durch einen, der da zeugte: „Ich bin vom Vater ausgegangen und gekommen in die Welt. Ich bin der gute Hirte, und meine Schafe hören meine Stimme." — Gesetzt den Fall, jemand träfe zum ersten Male die Worte: „Kommet her zu mir alle, die ihr mühselig und beladen seid, ich will euch erquicken;" und: „Ich bin der Weg, die Wahrheit und das Leben;" und: „Ich bin der Weinstock, ihr seid die Reben, ohne mich könnet ihr nichts thun;" und: „Mir ist gegeben alle Gewalt im Himmel und auf Erden." — Was wird er von diesen sonderbaren Reden denken? Offenbar wird er sich fragen: „wo stammen sie her? von einem Irrsinnigen? aber sie klingen doch wieder nicht irrsinnig; wie kommen sie denn in eines Menschen Gehirn und Mund?" — Sollte aber einer nicht auch beim ersten Klange dieser Stimme ahnen können, daß sie nicht von unten her ist? sollte er nicht bei sich selbst denken: so hat noch kein Mensch geredet wie dieser Mensch? — —

Gesetzt den andern Fall, man fände irgendwo eine bisher unbekannte geniale Komposition Bach's, jedoch ohne den Autor zu kennen. Wer soll nun über die

„Aber," hören wir fragen, „es ist doch schwer zu übersehen (d. h. zu erkennen), daß der Verdacht gegen Gott und die Anmaßung des menschlichen Ichs in der That die Quelle alles Verderbens im Menschengeschlecht sein, und das zahllose Heer der Sünden- und Elends-

---

Urheberschaft dieses Kunstwerks endgültig entscheiden? wer wird das Genie Bach's zuerst erraten? Etwa die Klavierbauer und Geigenmacher? Ohne Zweifel hilft hier nicht Mathematik und nicht Juristerei, nicht Baukunst und nicht Malerei, sondern lediglich ein hörend Ohr, ein Sensorium, das dem Genie des Komponisten verwandt ist.

Und wer soll nun über die obigen rätselhaften Worte des rätselhaften Bethlehemiten, über ihren Vollwert, ihre Herkunft, ihre Tragweite Auskunft geben, — ein endgültiges Urteil fällen? Etwa die Musikanten, oder die Astronomen, oder die Chemiker, oder, weil es sich zunächst um Reden handelt, etwa die Philologen und Litteraturhistoriker? Werden sie als ehrliche Leute nicht offenherzig gestehen müssen: „So weit wir die Litteratur und Geschichte der Welt kennen, hat noch nie ein Mensch geredet wie dieser Mensch?" Stehen sie nicht alle eben auf derselben Linie mit dem schlichtesten Hörer, der dasselbe urteilt? — Freilich giebt es ja viele Hindernisse im Kopfe, im Herzen und im Leben, welche den Menschen, der zu dem vorstehenden Urteile über die Rede und Person Jesu vorgedrungen ist, abhalten, nun auch noch weiter vorzudringen. Darum mag neben der Lebensführung, die in Gottes Hand steht, auch die Apologetik das Ihrige thun, damit solche Hemmungen weggeräumt werden: aber in letzter Instanz handelt es sich bei der Entscheidung doch um ein sehend Auge und ein hörend Ohr, gerade wie dort bei dem Urteil über die Bach'sche Komposition. (Mark. 13, 9. — Spr. 20, 12.) Denn wie jedes geniale künstlerische Werk für sich selbst zeugt und seinen Meister lobt, — aber nur dem faßbar ist, der ein Sensorium dafür besitzt; — so hat auch Christus auf die Frage: wer bist du? geantwortet: „Erstlich der, der ich mit euch rede; — — wer aus der Wahrheit ist, der höret meine Stimme." — Und wie jemand die liebe Stimme seiner Mutter, auch wenn er sie seit seinen Kinderjahren nicht mehr gehört hätte, unter tausend andern Stimmen sicher unterscheiden kann; so weiß auch ein Christ, dem die Worte des Wortes durchs Herz gegangen, kaum Treffenderes zu sagen, als: Sie sind mir in und durch sich selbst gewiß; sie stillen mein innerstes und mein ganzes Bedürfen; wäre dieser Menschensohn mit diesen Worten nicht da, so würde ich mich nicht freuen können, ein Mensch zu sein; aber Gott Lob, ich erkenne in ihnen die Stimme meines Gottes und Heilandes, der gekommen ist, mich und alles, was sich verloren fühlt, zu sich zu rufen. „Selig sind, die Gottes Wort hören und bewahren. Halleluja!"

Freuet euch des Herrn, ihr Gerechten,
Die Frommen sollen ihn schön preisen;

Danket dem Herrn mit Harfen,
Spielet ihm auf dem Psalter;

Singet dem Herrn ein neues Lied,
Machet's gut auf Saitenspiel mit Schalle.

Denn des Herrn Wort ist wahrhaftig,
Und was er zusagt, das hält er gewiß.

gestalten aus diesem Brunnen herfließen soll." Zugegeben, daß dieser Überblick vorab schwer ist, aber die furchtbare intensive Kraft jener Lügen läßt sich ja spüren, wenn überhaupt jemand ihr Dasein spürt. Freilich will das nicht an andern, sondern im eigenen Innern besehen sein, oder aber in der Geschichte anderer, die Gott hat schreiben lassen, damit wir daran inne werden, was im eigenen Herzen ist. Freilich auch läßt sich die Intensität jener Lügen nicht in solchem eigenen oder fremden Zustande gewahren, wo noch nicht der geringste Zweifel an denselben, kein Widerstand gegen sie sich geltend gemacht hat, sondern nur da, wo bereits eine positive Wahrheit gegen sie ankämpft, d. i. wo die Stimme Gottes irgendwie sich vernehmbar macht, sei es als Zeugnis des Gewissens wider die Selbstanmaßung, sei es als ein ins Herz gefallener Lichtstrahl der brennenden Liebe Gottes.*) Denn eben um das Vernehmen, um das Erkennen der Stimme Gottes dreht sich alles, um die Anerkennung, daß Gott allein gut sei und aller Mund vor ihm verstopfet werde: in diesem Kampf der menschlichen Selbstbehauptung wider die alles bewältigende Liebe Gottes geht es auf Tod und Leben, wie da, wo das hart gewordene, kalte Eis vor der Sonnenwärme sich behaupten will. Der schmutzige Kohlenstaub, wo er sich erweichen läßt, kann unter dem Einfluß der Sonne im Pflanzenreiche zu einem höhern Dasein verklärt werden, aber der glänzende, harte Diamant ist für das Pflanzenleben verloren, es sei denn, daß die milde Sonnenwärme zur Zornesglut sich verstärke und sein hartes Wesen verzehre (Luk. 12, 5; Hebr. 12, 28. 29). Insonderheit macht sich die intensive Macht jener Sündenwurzeln bemerkbar, wenn dem Menschenkinde je zuweilen ob der Nähe Gottes gar zu warm wird: da wälzt es sich unbehaglich von einer Seite auf die andere, sucht Ruhe und findet sie nicht, weil es die rechte Thür, die enge Pforte zum wahren Sinne der Worte Gottes stets verfehlt. Vermöge des Mißtrauens im Verborgenen des Herzens bleibt dem Armen die Größe der erbarmenden Liebe unfaßbar (Joh. 17, 25), und vermöge des Großmachtskitzels will er das Leben in eigener Hand haben, will es zu seiner Ehre verdienen, statt zu Gottes Ehre und zu seinem Glücke es sich schenken zu lassen (Jer. 10, 23): kurz, das Gesetz der göttlichen Gnadenwahl, das seine Seligkeit sucht, ist ihm eine Thorheit und ein Ärgernis. Werfen wir darauf in der Kürze noch einen nähern Blick.

Wie am Anfang der Tage so durch alle Jahrhunderte hindurch geht die Stimme der heiligen Weisheit dem Menschen nach und ruft und schreit und bittet und fleht: „Adamskind, wo bist du? Besinne dich! Warum

---

*) Röm. 7, 7. 8.

fliehest du vor deinem Vater im Himmel, dessen Herz sich ängstigt und sorget für dich? Kehret wieder, so will ich bei euch wohnen; wendet euch zu mir, so werdet ihr selig aller Welt Enden!" So macht sich die Lockstimme des guten Hirten vernehmbar und ist nicht ferne von einem jeglichen unter uns, ja so nahe, daß man sich vor ihrer Zuthätigkeit nicht zu retten weiß. Wenn sie nun gar zu zudringlich wird, dann will das Menschenkind auf einmal fromm werden und spricht wie dort am Sinai und auf Josuas Reichstage: „Ja, alles, was der Herr gesagt hat, wollen wir thun; wir wollen dem Herrn dienen." Aber mit noch größerer Zudringlichkeit, ja mit Ängstlichkeit ruft dann die Stimme wieder: Vernehmet ihr noch immer nichts? So lange bin ich bei euch und ihr kennet mich noch nicht? Ihr könnet mir nicht dienen, ich begehre euren Dienst nicht; ich will euch ja dienen. Höret doch und vernehmet! Was bedürfet, was begehret ihr? Lasset fahren, was euch quält, was euch fehlt: ich bring alles wieder. Thut euren Mund weit auf, so will ich ihn füllen. — „Nicht in Diensten, Opfern und Gelübden, die Gott von den Menschen fordert, besteht das Geheimnis der christlichen Gottseligkeit, sondern vielmehr in Verheißungen, Erfüllungen, Aufopferungen, die Gott zum Besten der Menschen gethan und geleistet; — nicht im vornehmsten und größten Gebot, das er aufgelegt, sondern im höchsten Gute, das er geschenkt hat; nicht in Gesetzgebung und Sittenlehre, die bloß menschliche Gesinnungen und menschliche Thaten betreffen, sondern in Ausführung göttlicher Thaten, Werke und Anstalten zum Heile der Welt."*) Aber eine That, ein Werk hat der Vater im Himmel durch seinen Sohn also vor die Augen gemalt, daß an diesem Bilde in entscheidender Weise beides kund werde, sowohl die Tiefe des verkehrten Sinnes im Verborgensten des Herzens, wie das Geheimnis des Heils, das aus der Tiefe der ewigen Liebe geboren ist (Ps. 51, 8): es ist das göttliche Werk, wovon die Gemeinde singt:

O Lamm Gottes! unschuldig
Am Kreuzesstamm geschlachtet;
Befunden stets geduldig,
Wiewohl du wardst verachtet,
All Sünd hast du getragen,
Sonst müßten wir verzagen;
Erbarm dich unser, o Jesu.

„Denn nachdem Gott durch Natur und Schrift, durch Geschöpfe und Seher, durch Gründe und Figuren, durch Poeten

*) Hamann's Schriften, T. VII. S. 58.

und Propheten sich erschöpft und aus dem Atem geredet hat, so hat er am Abend der Tage zu uns geredet durch den Sohn — gestern und heute! — bis die Verheißung seiner Zukunft — nicht mehr in Knechtsgestalt — auch erfüllt sein wird" (Hamann). Zu der großen Zahl, die niemand zählen kann, welche an dieser entscheidenden Stelle den Abgrund der menschlichen Verkehrtheit erkannt und damit zugleich den Blick für die alle Vernunft übersteigende Liebe Gottes gewonnen haben, gehört auch der Mann, den wir vorhin einigemal reden ließen, der, wie vielleicht keiner vor ihm und nach ihm, auch den Gelehrten und Philosophen die Übermacht der Weisheit von oben fühlbar zu machen verstand. Hören wir zum Schluß, wie er jenen entscheidenden Moment seines Lebens kurz und eindringlich selbst erzählt. (In London, wo damals Hamann sich aufhielt, hatte er endlich auch wieder auf die Bibel sich besonnen, hatte eine gekauft und sich vorgesetzt, dieselbe von Anfang an mit Bedacht durchzulesen und dabei die ihm einfallenden Gedanken niederzuschreiben.) „Je weiter ich im Lesen kam, desto neuer wurde das Bibelwort mir, desto göttlicher erfuhr ich den Inhalt und die Wirkung desselben. Ich vergaß alle meine Bücher darüber; ich schämte mich, selbige gegen das Buch Gottes jemals verglichen, jemals sie demselben zur Seite gesetzt, ja jemals ein anderes demselben vorgezogen zu haben. — Ich erkannte meine eigenen Verbrechen in der Geschichte des jüdischen Volkes, ich las meinen eigenen Lebenslauf, und dankte Gott für seine Langmut mit diesem seinem Volke, weil nichts als ein solches Beispiel mich zu einer gleichen Hoffnung berechtigen konnte. — Mit diesen Betrachtungen, die mir sehr geheimnisvoll vorkamen, las ich den 31. März (1758) des Abends das 5. Kapitel des 5. Buches Moses, verfiel in ein tiefes Nachdenken, dachte an Abel, von dem Gott sagte: Die Erde hat ihren Mund aufgethan, um das Blut deines Bruders zu empfangen. — — Ich fühlte mein Herz klopfen, ich hörte eine Stimme in der Tiefe desselben seufzen und jammern als die Stimme des Blutes, als die Stimme eines erschlagenen Bruders, der sein Blut rächen wollte, wenn ich selbiges bei Zeiten nicht hörte und fortführe, mein Ohr dagegen zu verstopfen; — — daß eben dieses Kain unstät und flüchtig machte. Ich fühlte auf einmal mein Herz quillen, es ergoß sich in Thränen, und ich konnte es nicht länger — — ich konnte es nicht länger meinem Gott verhehlen, daß ich der Brudermörder, der Brudermörder seines eingebornen Sohnes war."*) —

Unsere, den Zweiflern zulieb unternommene Exkursion kann an diesem Punkte schließen (2. Kor. 5, 11). Wie schon bemerkt, wollen die vor-

*) Hamann's Schriften, T. I. S. 211 ff.

stehenden Bemerkungen nicht zeigen, wie wir mit einem Jünger der Naturphilosophie disputieren würden, sondern demselben die entscheidenden Fragen aufweisen, wo unsere Denk- und Lebenswege auseinandergehen, und vor allem auch ihn ahnen lassen, daß der Glaube auf andern Fundamenten ruht, als der Fremde gewöhnlich meint. Die redliche Arbeit der Kritik, Naturforschung und Philosophie verschmäht der Gläubige nicht, aber ihre Angriffe auf die Bibel fürchtet er auch nicht, weil ihre Geschosse die Höhe seines Standortes nicht zu erreichen vermögen. „Es ist" — wie Hamann sagt — „einem Christen so unmöglich an Gottes Wort zu zweifeln, als einem getauften Heiden, daran zu glauben. Es ist mehr, als das Zeugnis der Sinne und Vernunft, was zur Religion gehört. Sie hat ein festeres Siegel als den Beifall dieser Unmündigen nötig, dieser bestochenen Hüter, die uns erzählen, was sie im Schlafe sehen. Die heilige Schrift sollte unser Wörterbuch, unsere Sprachkunst sein, worauf alle Begriffe und Reden der Christen sich gründeten, woraus sie beständen und zusammengesetzt seien." — „Jede biblische Geschichte trägt das Ebenbild des Menschen, einen Leib, der Erde und Asche und nichtig ist, den sinnlichen Buchstaben; aber auch eine Seele, den Hauch Gottes, das Leben und das Licht, das im Dunkeln scheint und von dem Dunkel nicht begriffen werden kann. Der Geist Gottes offenbarte sich in seinem Worte wie das Selbständige — in Knechtsgestalt, ist Fleisch — und wohnt unter uns voller Gnade und Wahrheit." — Ein Zweifler, der das, die Demut und Liebe Gottes, begreift, ist freilich kein bloßer Naturphilosoph mehr, sondern ein Glaubender.

Wenden wir unsere Betrachtung nun wieder zum Evang. Lehrerverein insgesamt. Durch den Einfluß der kleinen Bibelkonferenzen ist der Verein nach und nach aus seiner Drangperiode heraus und wieder zu Blut und Kräften gekommen. Es klingt seltsam und ist doch wahr: Der laut auftretende Verein hat bei seinem Entstehen lange nicht den Widerspruch erfahren und nicht in dem Maße durch dumme, oder böswillige Verleumdungen hindurchgehen müssen, als dies den kleinen, still einhergehenden Bibelkonferenzen begegnet ist; und dennoch haben eben diese letztern fort und fort zugenommen, und der neue Zuwachs, welchen der Verein in der jüngsten Zeit bekommen hat, ist ihm eben durch jene Missionsstationen zugeführt worden. Diese gehören indes nicht zur statutarischen Vereinsordnung, wie sie auch nicht kraft der Statuten, sondern aus freiem Lebenstrieb entstanden sind; in den Statuten ist jetzt noch nichts von den Bibelkonferenzen zu lesen. Es scheint uns aus mehr als einem

Grunde wohlgethan, dieses freie Verhältnis zwischen dem Verein und seinen Missionsstationen einstweilen aufrecht zu halten. Die Bibelkonferenzen nämlich fordern von ihren Gliedern kein anderes Bekenntnis, als daß sie begehren, an einer Besprechung über einen Schriftabschnitt sich zu beteiligen; ihre Thür steht weit offen; jeder kann kommen und wieder gehen, wie es ihm beliebt. Der Vorteil dieser Einrichtung liegt auf der Hand. Wären diese Konferenzen den Vereinsstatuten eingeordnet, so würde die Teilnahme an ein ausdrückliches Bekenntnis (§ 1) gebunden sein: diese Thür würde manchen, zumal jüngeren Lehrern als zu eng erscheinen; sie würden denken, es schicke sich nicht, so lange Zeit bloß als Gast zur Konferenz zu kommen, und würden daher gar nicht kommen, oder nicht lange genug, um inne zu werden, wie gut und traulich man in dieser Gemeinschaft leben könne. Überhaupt wird der Verein wohl daran thun, nicht alle Bewegungen seiner Glieder statutarisch regeln, oder gar vorschreiben zu wollen: wie in den Bibelkonferenzen ein freiwilliger Dienst entstanden ist und sich bewährt hat, so könnten nach Zeit und Weile in einzelnen Kreisen auch noch andere Thätigkeiten auftauchen und in stillem Wirken dem Ganzen sich nützlich machen. Aber Bewährung ist stets erforderlich. Um deswillen haben die Bibelkonferenzen alle Ursache, für die Widerwilligkeit, welche ihnen lange Zeit begegnet ist, dankbar zu sein: ohne diese Anfechtungen würden sie schwerlich zu der inneren Haltung gelangt sein, deren sie sich jetzt erfreuen. Menschlich geredet, möchte man sogar wünschen, daß sie nicht zu früh allgemeinen Beifall fänden, denn für wahrhaft gute Unternehmungen ist dies kein gesundes Klima.*) — —

---

*) Es folgen eine Reihe statistischer und persönlicher Notizen über Bestand und Leitung des Evang. Lehrervereins. Aus diesem Bericht sind hier nur folgende Abschnitte herauszuheben: „Seitdem der Lehrerverein sich zu einem „Verein von Lehrern und Schulfreunden" konstituiert hat, finden sich die letzteren in der Reihe der Mitglieder auch schon recht ansehnlich vertreten: unter ca. 400 Mitgliedern sind etwa 70 aus andern Ständen, darunter Pastoren, Kaufleute, Ärzte, Bergbeamte, Rentner, Ökonomen. Wenn der Verein die bisher zurückgeschobenen Unternehmungen — die Gründung eines Lehrerwaisenstifts und einer Aspirantenschule — bald ernstlich anzufassen gedenkt, so wird er wohl thun, sich vorher noch fleißig nach neuen „Schulfreunden" umzusehen. Schon jetzt, wo nur einfache Bedürfnisse vorlagen, bezahlten die vermögenden Mitglieder aus andern Ständen meist das Doppelte und Dreifache des gewöhnlichen Beitrags (10 Sgr.). Es wird nicht schwer sein, solche zu finden, die bereit sind, jene Institute kräftig zu unterstützen, wenn nur der Verein sich bestrebt, durch eine feste, echt christliche Haltung und Rührigkeit Vertrauen und Achtung bei ernsten Christenleuten sich zu erwerben." —

„Eine weitere Stufe der Entwicklung hat der Verein im vorigen Jahre dadurch betreten, daß er mit dem seit 13 Jahren bestehenden „Deutschen evang. Schulverein" — einem Verein, der die Lehrer der verschiedenen Bildungs-

Das sei der Schluß unseres Berichtes, oder vielmehr unserer freien Umschau auf dem Gebiete der 17jährigen Vereinsgeschichte. Mit Fleiß hat Referent diese Form gewählt, weil ihm mehr daran gelegen war, dem Leser einen Blick in das innere Vereinsleben zu ermöglichen, als die äußeren Vorgänge und Apparate statistisch genau abzuzeichnen. Nun noch einen herzlichen Wunsch für den Verein selbst.

Seit etwa 20 Jahren haben sich in vielen deutschen Gegenden die Lehrer in größeren Kreisen vereinigt, um allerlei Unterstützungskassen — für Witwen und Waisen, für kranke und emeritierte Lehrer u. s. w. — zu gründen. Es sind treffliche Bestrebungen. Hierzulande kennen wir sie schon längst, nur haben sie sich meist mehr lokalisiert. Doch aber sind noch empfindliche Lücken; der Evang. Lehrerverein möge nicht säumen, zu ihrem Ausbau zu thun, was er vermag. Allein wie der Verein bisher in dieser Richtung nicht seine Hauptaufgabe gesucht hat, so möge er es auch forthin halten. Seine Hauptzwecke sind innerer, geistiger Natur, seine Thaten müssen weiter reichen als die Wohlthaten mit äußerlichen Mitteln; darum müssen auch die starken Wurzeln seiner Kraft tiefer gehen als dort. Darum muß Referent immer wieder an seine Sprüchlein erinnern: „Nach Wahrheit fragt die Seele, welche nach Gerechtigkeit dürstet." — „Ein jeder nehme wohl in acht, was ihn zu Ehren hat gebracht." — „Es wächst der Mensch mit seinen höhern Zwecken." Durch sein Statut hat der Verein zum ersten Spruche sich bekannt; die beiden andern Wahrheiten sind ihm durch Gottes Führungen in seiner eignen Geschichte, der Vereinsgeschichte, vorgehalten und beglaubigt worden. Möchte er in allen seinen Gliedern sich mit Mund und Hand entschieden dazu bekennen und dann durch keinen Wind der Lehre sich sein Ziel verrücken lassen. Es dreht sich alles um Gottes Wort, um die Frage, wie viel dasselbe für die Pädagogik, die Lehrerbildung und die Volksbildung gelten solle; aber in Wahrheit gelten solle, nicht darum, wie viele Komplimente und wie tiefe Bücklinge man vor der Bibel machen, sondern wie man dazu helfen wolle, daß Gottes Wort den ganzen Teig durchdringe.

Es ist dem Verein auf dem Wege seiner Entwicklung ein eigentümliches Pfund in die Hand gelegt worden; erkennt er das nicht und wuchert er nicht damit, so wird das Urteil nicht ausbleiben: das dummgewordene Salz gerät den Leuten unter die Füße. Wie der Mensch sich zu Gottes

---

anstalten (Gymnasien ꝛc.) in den verschiedenen deutschen Landen auf dem Boden des evang.-christl. Bekenntnisses zu vereinigen strebt — in Verbindung und Verkehr getreten ist."

Wort stellt, so stellt sich Gott zu ihm: Gottes Wort ist Gottes Segen, der himmlische Regen, welcher das dürre Erdreich tränken soll. Wehe dem Lande, das ihn umsonst empfängt! Solange eine niederrheinische christliche Kirche und Schule besteht, weiß die Schulgeschichte keine Zeit zu nennen, wo Gottes Segenswort in dem Maße Geltung, Bahn und Lauf im Schulstande gehabt hat, als dies in unsern Tagen der Fall ist. Viele wissen und achten das freilich nicht, die es doch wissen und des sich freuen und dafür dem Herrn danken sollten. Der Evang. Lehrerverein ist mit zum Wächter bestellt, daß der Schule diese Ehre und unserm Volke dieser Segen nicht geraubt werde: möge er seinen Beruf fest machen! Das walte Gott! (Ps. 33.)

Anhang.

Briefliche Äußerungen über Comenius, Landfermann, Hülsmann, Frick, Schüren und Pestalozzi.

---

1. Comenius.*)

In der Geschichte der Pädagogik treffen wir um die Zeit des 30jährigen Krieges einen Mann, der an pädagogischer Einsicht in einem auffallend hohen Maße über seine Zeitgenossen und Vorgänger hervorragte. Ich meine Amos Comenius, den letzten Bischof der böhmisch-mährischen Brüder. Angeregt durch Baco, den Regenerator der naturwissenschaftlichen Forschung, unternahm er eine Reform des Unterrichts- und Erziehungswesens im großen Stil — von der Mutterschule (Kinderstube) an bis hinauf zu den Universitäten. Sein theoretisches Hauptwerk, die Didactica magna, verbreitet sich über die sämtlichen Schulanstalten. Seine praktischen Lehrbücher (Schulbücher) gelten jedoch vornehmlich den Gymnasien. Er ragt an Weit- und Tiefblick so sehr hervor, daß man ihn mit Recht einen pädagogischen „Seher" genannt hat. Nicht wenige von seinen vorgreifenden trefflichen Ideen sind selbst heute noch nicht vollständig zur Ausführung gekommen. Es liegt dies hauptsächlich daran, daß seine Lebenszeit in Deutschlands unglücklichste Periode fiel, und seine Werke wie so viele andere unter den Trümmern des 30jährigen Krieges verschüttet und begraben wurden. An 200 Jahre lang war er ein fast verschollener Mann. Die Pädagogik mußte sich ohne ihn ihren Weg suchen. Wie viele Irrwege wären uns erspart gewesen, wenn man auf dem von ihm gelegten Grunde und nach seinen sicheren Ratschlägen hätte fortbauen können.

Seine Verdienste liegen aber keineswegs bloß auf dem pädagogischen Gebiete. Auch im Interesse der allgemein-wissenschaftlichen resp. philosophischen Forschung hat Comenius gearbeitet und zwar sein ganzes langes Leben hindurch. Er hatte ein litterarisches

---

*) Vgl. das Vorwort.

Werk unternommen, das er „Pansophie" nannte, worin die Ergebnisse aller theoretischen Wissenschaften zu einer einheitlichen rationell-christlichen Weltanschauung zusammengefaßt werden sollten. Es ist leider nicht zu der beabsichtigten Vollendung gelangt, weil er zu sehr auch von anderen Dingen in Anspruch genommen war und überdies fast sein Lebenlang ein umherirrender Exulant sein mußte.

Noch auf einem dritten Gebiete hat der Mann ein bedeutsames Stück Arbeit stehen. Es hängt dies mit der Stellung und Geschichte seiner Glaubensgenossen, der mährischen Brüder, zusammen. Diese „Brüder" sind eine in kirchlicher Hinsicht sehr wichtige und interessante Gemeinschaft gewesen. Ihre Entstehung schreibt sich teils von den Waldensern, teils von den Hussiten her. Sie waren offenbar originaler als unsere protestantischen Kirchen und in der Praxis unzweifelhaft gereifter und edler. Schade, daß sie infolge der Kriegsnöte und der Verfolgungen ihre Selbständigkeit einbüßen mußten. Comenius war ihr letzter Bischof. In der Zerstreuung schlossen sie sich teils an die reformierten Gemeinden der östlichen deutschen Gegenden, teils an die Zinzendorfsche Brüderkirche an. Abgesehen von dem, was Comenius für seine ihm befohlenen Glaubensgenossen gethan hat, ist er auch zeitlebens mit allem Eifer für eine Vereinigung resp. Verständigung der getrennten christlichen Konfessionen thätig gewesen. Auch in diesem Betracht steht er nicht bloß unter seinen hadernden Zeitgenossen hoch da, sondern kann auch für unsere Zeit in diesem wichtigen und nötigen Werke ein hellleuchtendes Vorbild sein — sowohl im Wollen, wie im rechten Thun. Und gerade auf die rechte Weise kommt hier fast alles an. Seine pädagogischen und seine wissenschaftlichen Arbeiten standen im Dienste dieser Friedens- und Unierungsidee, und erhalten daher erst von hier aus ihr volles Licht.

Welch eine großartige geschichtliche Figur ist doch dieser gejagte, geplagte und trotzdem immer unermüdlich schaffende Mann gewesen.

Dazu kommt noch, daß Comenius eine durch und durch achtungswürdige und obendrein für jeden ausnehmend sympathische Persönlichkeit war, — ein echter Jünger Christi. Sein letztes kurzes Wort, das der 87jährige Greis im Druck ausgehen ließ, gleichsam als sein litterarisches Testament — überschrieben: Unum necessarium — spricht sich so bescheiden, demütig und friedevoll aus, daß es wie ein altapostolisches Abschiedswort klingt, und man es nur mit tiefer Herzensbewegung lesen kann.

Mir ist der Mann immer eine Lieblingsgestalt gewesen. Wie Du Dich vielleicht erinnerst, hängt sein Bildnis in meiner Stube über dem Sofa an einem Ehrenplatze. Seit vielen Jahren trug ich mich mit dem

Gedanken, im Ev. Schulblatt sein Lebens- und Charakterbild zu zeichnen; leider ließen die anderweitigen Ansprüche und die Leibesgebrechen es nicht zur Ausführung kommen.

Zu meiner großen Freude ist jetzt, wo sein 300jähriger Geburtstag heranrückt — 28. März 1592, — die gewisse Aussicht vorhanden, daß sein Andenken im deutschen Volke in würdiger Weise zu Ehren kommen wird. Eine Anzahl Comenius-Verehrer aus den gelehrten Kreisen und andern angesehenen Stellungen hat sich vereinigt, um zu dem genannten Zwecke eine Comenius-Gesellschaft (nach Art der Goethe-, der Shakespeare- u. s. w. Gesellschaft) zu gründen.

Für die Pädagogik kann das Unternehmen von großer Bedeutung werden. Hier kommt ein Werk und eine Feier zustande, wo Schulleute mit Männern der Wissenschaft und Männern der Kirche in treuem Bunde vereinigt sind. Das ist noch nicht dagewesen.

An den Begründer der neuen Gesellschaft, Archivrat Dr. Keller, schreibt er gleichzeitig:

„Mit großem Interesse und lebhafter Freude habe ich den mir gütigst übersandten vertraulichen „Aufruf" gelesen. Ihr Plan läßt mich einen langgehegten sehnlichen Wunsch in Erfüllung gehen sehen. Comenius ist mir von jeher einer der achtungswürdigsten, sympathischsten und interessantesten Persönlichkeiten der christlichen Kulturgeschichte gewesen. Insbesondere hat mich in Ihrem Aufruf gefreut, daß nicht bloß die pädagogische Seite seines Wirkens ins Auge gefaßt werden soll, sondern auch die wissenschaftliche und religiöse. Mit Recht wird hervorgehoben, daß die pädagogische Seite erst dann ins rechte Licht treten kann, wenn die beiden andern Seiten vollaus mit berücksichtigt werden. Freilich gilt auch das Umgekehrte. Viele der wissenschaftlichen sowie der religiösen Bestrebungen unserer Zeit würden wesentlich gesunder sein, wenn sie überall von einem lebhaften Interesse für die pädagogische Aufgabe der Gesellschaft begleitet wären. Auch das lehrt uns das Beispiel unseres Helden. Er war ein ganzer Mann, und weil er das war, darum ist er nach allen Seiten hin vorbildlich groß geworden — auch im Ertragen und Ausharren in der Trübsal."*) —

---

*) Bei einer Comeniusfeier in Barmen hielt Dörpfeld anknüpfend an einen Vortrag über Comenius „eine längere, höchst interessante Ansprache, deren Hauptgedanken etwa folgende waren: Comenius' Persönlichkeit erinnert an ein Bild in einer Prager Kirche, von dem die Legende erzählt, daß es immer etwas größer sei als der Beschauer. Zum vollen Verständnis seiner Person und seines großartigen Wirkens müssen wir seiner Genesis nachforschen. Er konnte, wie Mager nur aus

2. Landfermann.

An die Witwe von Geheimrat Landfermann, die ihm die Biographie des Verstorbenen gesandt, schreibt Dörpfeld in seinem letzten Lebensjahre u. a.:

„Ich erinnere mich keiner litterarischen Weihnachtsgabe, die mir so viele Freude gemacht hätte als die Ihrige. Welch ein reiches Leben führen diese Erinnerungen vor, — reich in jedem Betracht. Was für ein Lehrer und Schuldirektor war dieser Mann! Was für ein Schulrat! Was für ein Patriot! Welch ein Jünger Christi in Wesen, Werk, Selbstverleugnung und gottergebenem Dulden! — Welch ein Hausvater! — wie Sie, seine geliebte Hausmutter, noch besser wissen, als das Buch es schreiben wollte und konnte. Er war in allem ein groß angelegter und groß ausgewachsener Mann; und das Große war immer echt, lauter und gediegen,

---

dem Bergischen, nur aus den böhmisch-mährischen Brüdern hervorgehen. Diese sind Reformatoren vor der Reformation, sie stammen nicht von Hus ab, sondern hingen mit den Waldensern zusammen, und diese sind Nachkommen altchristlicher Gemeinschaften aus den Zeiten Konstantins. Damals wurde das Christentum Staatsreligion, viele Christen erkannten aber die Staatskirche nicht an, weil sie sich in Gewissenssachen keinem Zwang unterwerfen wollten; sie bildeten daher besondere Gemeinschaften, und gründeten, weil sie zur Abhaltung besonderer Gottesdienste keine Erlaubnis bekamen, Innungen, berieten hier ihre Handwerksangelegenheiten und hielten nachher ihre Erbauungsstunden ab. Die mährischen Brüder wollten auch von einer Staatskirche nichts wissen und duldeten in Gewissenssachen keinen Zwang; sie zeichneten sich ferner aus durch ihr allein auf die Bibel gegründetes Christentum, durch werkthätige Frömmigkeit, durch eine freie, auch die Mitwirkung der Laien in Anspruch nehmende Kirchenverfassung und durch ihre Sorge für Bildung und christliche Jugenderziehung in Zucht und Vermahnung zum Herrn. Für das Bildungswesen gaben sie viel Geld aus; fähige Jünglinge, so auch Comenius, ließen sie auf Kosten der Gemeinde ausbilden und studieren. Das kleine Häuflein der „Brüder" hatte vor dem dreißigjährigen Kriege drei Buchdruckerpressen in Betrieb, für das übrige Böhmen und Mähren genügte eine einzige. Sie besaßen schon damals eine leider nicht wieder aufgefundene Kinderbibel; so weit sind wir nach 300 Jahren noch nicht gekommen. — Comenius ist auf allen Gebieten wahrhaft großartig, vielseitig, achtunggebietend. Als Theologe wirkte er versöhnend, er sah schon damals den Riß kommen, der heute die Gebildeten von der Kirche trennt, und wollte in seinen pansophischen Schriften zeigen, daß die Schöpfungsoffenbarung und die Erlösungsoffenbarung sich nicht widersprechen, sondern Werke desselben Gottes sind. Als Pädagoge hat er, mit Ausnahme der noch weiterer Untersuchung bedürfenden Idee von den kulturhistorischen Stufen, alle wichtigen, heute anerkannten Grundsätze aufgestellt. Erst heute gehen den Leuten die Augen auf über diesen großen Mann. Was 300 Jahre unter der Asche gelegen, wollen jetzt Gelehrte, Theologen und Pädagogen zu Tage fördern. Hoffentlich werden Wissenschaft, Theologie und Pädagogik von dem großen Comenius vieles lernen, was ihnen zum Segen gereicht." (Ev Schulbl. 1892, S. 200 f.)

und diese Gediegenheit war innerlich immer noch vollwichtiger, als es sich äußerlich merkbar machte. Wie beschämend klein und armselig kommt sich unsereiner dagegen vor, selbst wenn man auch nur allein an die Hausvaterstellung denken will. Es gehört zu meinen liebsten und wertvollsten Erinnerungen, den teuern Mann persönlich gekannt und mit ihm in näherem Verkehr gestanden zu haben. Er ist mir mehr zum Segen geworden, als er selber es wissen konnte. Zu diesem Segen rechne ich auch, daß ich jetzt seine Lebensgeschichte lesen kann. Sie hat mich kräftig aufgerichtet, gestärkt und erbaut."

In einem Brief an einen jüngeren schlesischen Kollegen heißt es:

„Sie werden bemerkt haben in meiner Schrift, daß ich dem Votum Landfermanns ein großes Gewicht beilege. Wo haben wir sonst in der Litteratur ein solches Votum zu Gunsten unserer Sache — von einem so hoch gestellten Beamten und schon vor mehr als dreißig Jahren, und so unverhohlen und in einer amtlichen Schrift an einen Minister? Und dazu von einer Persönlichkeit, die wegen der seltenen Gediegenheit des Charakters überall, rechts und links, in großer Achtung stand und steht.

Landfermann ist ein alter Burschenschafter, der — ähnlich wie Fritz Reuter und viele andere — zu Anfang der zwanziger Jahre fünf Jahre lang auf der Festung gesessen (oder wie er zu sagen pflegte: „fünf Jahre auf Avancement gedient") hat. Ein so edler wie starker Wein ging aus diesem schweren Gärungs- und Läuterungsprozesse hervor. Niemals ist mir ein Mann begegnet, der so ganz und voll einen Ritter ohne Furcht und Tadel darstellte, wie Landfermann, bei aller Festigkeit doch mild und leutselig, im Notfalle freilich auch derb-grob wie Eichenrinde. Die Volksschullehrer mögen nicht häufig einen rücksichtsvolleren Schulrat gehabt haben; manche der höheren Lehrer fanden ihn weniger bequem. An seiner Person ist alles großartig zugeschnitten: wie die äußere Gestalt, so auch die Intelligenz und die Gesinnung. Die Gestalt erinnerte in den kräftigen Mannesjahren an die Eichen seiner westfälischen Heimat. Sein Wissen — er war klassischer und germanistischer Philologe — war wahrhaft kolossal, namentlich in den Sprachen, in Litteratur und Geschichte. Eine besondere Zugabe zu seinem Fachwissen verdankte er der „Festungstid", wo mehrere Jahre lang Bibel und Gesangbuch die einzige Lektüre gebildet hatten — nebst dem Aristophanes, den er in den Stiefeln mit ins Gefängnis geschmuggelt hatte. Den Aristophanes wußte er in seinen alten Tagen noch auswendig; und bei den Seminar- und Lehrerprüfungen erstaunten die Prüflinge samt den theologischen Lehrern oft nicht wenig über die Bibelfestigkeit und Kirchenliederkunde dieses

philologischen Kommissarius. Freilich war ihnen meistens unbekannt, daß er nach seinem philologischen Triennium noch zehn Semester lang vornehmlich deutsche Theologie studiert hatte und dazu mit dem Herzen und praktisch, was auf den hohen Schulen nicht immer geschieht."

„In einer größeren Lehrerkonferenz, wo auch der alte Harnisch zugegen war, verfocht ich (bei einer Verhandlung über das Kirchenlied in der Volksschule) wider die Mehrzahl der anwesenden Kollegen und Pastoren die Ansicht, daß nur eine sehr, sehr mäßige Zahl ganzer Lieder (und daneben einzelne Strophen) obligatorisch gelernt werden dürften, — von den Schwachbegabten überhaupt nur Einzelstrophen, — auch deshalb, damit das freiwillige Lernen desto mehr Raum erhalte. Landfermann, vom Vorsitzenden (Zahn) um sein Urteil befragt, trat entschieden auf meine Seite; bei dieser Gelegenheit entfiel ihm die Bemerkung, daß er in jüngeren Jahren an 1000 Kirchenlieder auswendig gewußt habe, — 800 würde er auch jetzt noch wohl „leisten" können. Da haben Sie einen ziffernmäßigen Maßstab zur Abschätzung des Wissensumfanges und — des Fleißes dieses Mannes."

„Nach seiner Festungszeit avancierte Landfermann in seiner Karriere sehr rasch, wie auch die meisten andern seiner Leidensgenossen, wenn sie sich brauchbar zeigten. (Das war einer der idealen Züge Friedrich Wilhelms IV., der schon als Kronprinz sich den echten Burschenschaftern nützlich zu machen wußte.) Landfermann wurde schon früh Gymnasialdirektor in Duisburg und nach etlichen Jahren Provinzial-Schulrat in Koblenz, wo ihm alle evangelischen höheren Schulen der Rheinprovinz unterstellt waren, samt den evangelischen Seminaren, und überdies in den ersten fünfzehn Jahren noch die evangelischen Volksschulen des Regierungsbezirks Koblenz."

„Von der Ritterlichkeit dieses trefflichen Schulbeamten — auch zum Schutze seiner Untergebenen — wäre manches zu erzählen, wenn es mündlich geschehen könnte. Ein redendes Beispiel ist aber gerade das citierte Votum, indem das betreffende Gutachten Landfermanns zum Schutze Zahns eintrat und zwar, als Zahn bereits den Zorn des Ministers gefühlt hatte. Es war viel, daß sich nun der Minister durch Landfermann sagen lassen mußte, er habe Z. unrecht gethan."

---

3. Hülsmann.

„Unser lieber Professor Hülsmann steht für seine Person auf dem Ewaldschen Standpunkt,*) und doch hat er gerade unserer rheinischen Kirche die entschiedensten Geistlichen vorgebildet. Der Herr siehet das Herz an, das ist die entscheidende Sache."

---

4. Frick.

„Frick war ein Vorbild seiner Standesgenossen — einmal hinsichtlich der eigentlichen Berufsaufgaben, sodann hinsichtlich des Verkehrs und Zusammenschlusses mit den Volksschullehrern und endlich des lebhaften Interesses für die Schulverfassungsfrage. In einen kurzen Ausdruck gebracht, kann man sagen: Frick war im großen Stil der Vertreter des pädagogischen Gewissens. Wieviel besser würde es um die Anliegen der höheren Schulen wie der Volksschulen stehen, wenn in jeder Provinz auch nur ein einziger Frick gewesen wäre."

„Nun ist er uns entrissen! Nicht bloß das höhere Schulwesen hat viel an ihm verloren, sondern auch die Volksschule. Wer soll diese große Lücke ausfüllen? Mir ist sehr wehmütig ums Herz. Auch speciell unser Herbart-Verein hat reichlich Ursache, um den Entschlafenen zu trauern. Ein einziger selbstdenkender Mann, auch wenn er jeweilig irren sollte, ist meines Erachtens für unsere Sache mehr wert als ein Dutzend solcher, die nur ihren gut eingelernten philosophisch-pädagogischen Katechismus aufzusagen wissen."

---

5. Schüren.

„Bis vor kurzem habe ich geglaubt — und als Regel halte ich es auch noch fest — daß die Seminarlehrer, wenigstens die Direktoren, studierte, gründlich durchgebildete, mit weitem, freiem Blick begabte Leute sein müssen. Im vergangenen Herbst habe ich mich aber bei einem Besuch in Osnabrück überzeugt, daß Männer wie der Ober-Schul-Inspektor und Seminar-Direktor Schüren (der bekanntlich ein Soester Seminarist ist und von der Pike auf gedient hat) ganz andere Seminar-Direktoren und Schul-Inspektoren sind, als solche, die frisch aus dem Pfarramte

*) Wir würden etwa sagen: „er vertrat die historisch-kritische Schriftforschung."

herkommen. Ich hätte nicht nötig gehabt, die Unterrichtsstunden zu besuchen; schon die ganze bauliche Einrichtung des Seminars (die unter dem Stüveschen Ministerium bis ins kleinste genau nach Schürens Vorschlägen ausgeführt worden) die Haus- und Lebensordnung, von den Studier- und Schlafzimmern an bis zum Laboratorium (!!) hin, bekundeten zur Genüge, daß hier der Geist eines Mannes vom Fach, eines „barmherzig gewordenen" ehemaligen Seminaristen, eines mit ganzem Gemüt und allen Kräften den Jünglingen sich hingebenden „Vaters" waltete. Die Wohnräume der Seminaristen (für je drei oder vier), desgleichen die Schlafstuben (ebenfalls für je drei oder vier), das Essen 2c.: alles war einfach, schlicht, aber gemütlich-einladend, wie es für ein Seminar für Landschulen paßt, aber auch darauf berechnet, den wohlgesinnten jungen Leuten den Aufenthalt angenehm zu machen. Die Haus- und Lebensordnung, oder besser: das Leben der Seminaristen (25 mit dreijährigem Kursus) war so frei und satzungslos, daß Herr Stiehl und ähnliche preußische Schulräte ob solcher Anarchie die Hände über dem Kopfe zusammenschlagen würden. Und doch konnte Herr Schüren behaupten, daß er in sechs Jahren keinen ernstlichen Disciplinarfall hinsichtlich der Lebensordnung zu rügen gehabt hätte. Schüren aber ist kein Libertiner, sondern ein sehr ernster Mann, ein echter christlicher Liberaler, der sich selbst aufs strengste bindet, aber andern gern viele Freiheit läßt. Sein Arbeitszimmer ist das unruhigste im ganzen Hause, unmittelbar an der Hofthür, wo man durch das von allen Seiten hereintönende Orgel-, Klavier- und Geigespiel zur Verzweiflung kommen sollte. Neben der Leitung des Seminars hat der Mann auch noch sämtliche Landschulen des Fürstentums Osnabrück zu inspizieren und den Sitzungen des Land-Konsistoriums in Schulangelegenheiten beizuwohnen. Es ist mir unbegreiflich, wie dieser Mann das aushalten und leisten kann; freilich ist er auch vor der Zeit alt geworden. Mir ist ganz weh ums Herz, wenn ich daran denke, daß unser Preußenland solche Leute nicht gebrauchen kann, während ein Land, wo ein einseitiges Luthertum dominiert, sich seiner Dienste dankbar freut, freilich auch vielfach hemmt. Was für ein Segen, wenn wir den Mann im Regierungsbezirk Düsseldorf hätten!! Wenn der seinen Einzug als Direktor in Mörs oder als Schulrat in Düsseldorf hielte, dann glaube ich, daß ich vor seinem Wagen hertanzen müßte, wie David vor der Bundeslade." — —

6. Pestalozzi.

Den Schluß dieser Briefauszüge und des ganzen Bandes von den „Lehreridealen“ bilde eine Briefstelle, in der Dörpfeld sich über das tiefinnerste Wesen Pestalozzis und anderer führender Geister, insbesondere über seine ihm teuer gewordenen Idealgestalten und Heldenpersönlichkeiten in einer für ihn besonders charakteristischen Weise ausspricht.

„Was mich zu Pestalozzi hinzieht, ist zunächst nicht ein Individuelles, was ihm allein zukommt, sondern ein Allgemeines, was sich mitunter noch anderswo findet. Es ist das Originale, das Naturwüchsige in seiner Denkungsweise, Sinnesart und in seiner ganzen Persönlichkeit. Man verstehe — nicht das Absonderliche, Sonderbare, Originelle, sondern das Originale.“

„Es muß aber noch ein Zweites hinzukommen. Eine solche Persönlichkeit muß von einer ethischen Lebensaufgabe getragen sein, einen sittlichen Charakter haben; Kopf und Herz, Denken und Streben müssen zusammengehen.“

„Wo beide Stücke zutreffen, da findet sich in der Regel auch noch ein Drittes — ein (scheinbares) Mißverhältnis zwischen Wollen und Können, zwischen der Kraft und den vorgesteckten Zielen, ein Mißverhältnis, das um so größer ist, je stärker das Sehnen ist, und je höher demnach das Ziel steht — also ein gewaltiges Ringen mit Hindernissen, sei es im Denken oder im praktischen Streben, mit inneren oder mit äußeren, kurz, das, was die Christensprache „Kreuz“ und die Volkssprache „Querstriche“ nennt, und der Kampf mit allen diesen Widerständen.“

„Die Persönlichkeiten, in deren Leben dieser Dreiklang ertönt, — diese und nur diese sind für mich die eigentlichen Lichter in der Geschichte der Menschheit auf dem Wege zur Humanität, — die großen Ziffern in den hohen Stellen der Tausende und Zehntausende, — die keuchenden Lokomotiven des langen menschlichen Reisezuges nach dem Lande der Gesundheit, Freiheit und Mannbarkeit.“

„So die äußere Signatur dieser Persönlichkeiten.“

„Wo hat man aber die Wurzel, die Quelle dieser drei Eigenschaften zu suchen? Sie muß innen liegen, nicht außen, — und tiefer als jene Eigenschaften.“

„Als diese Quelle und somit als das eigentliche Charakteristikum solcher Licht- und Kraftmenschen ist mir immer dies erschienen, daß sie sich an dem Vorhandenen, Gegebenen, Gefundenen nicht genügen lassen konnten, daß sie nach etwas Besserem, Höherem, Vollendeterem begehrten, — kurz, in der „Sehnsucht“.“

„Die Sehnsucht sieht auf das, was fehlt, und strebt, es zu ersetzen; und aus diesem Sehnen erwächst und erstarkt auch die Kraft zum Streben. Das größere Sehnen — nicht die größere intellektuelle Begabung ist die Wurzel des Genialen. Die Kraft des Genies sitzt zunächst im Herzen, nicht im Kopfe; erst hinterher, erst durch die Triebkraft, die aus dem Herzen kommt, geschieht es, daß der geniale Geist auch intellektuell über andere hervorragt. In diesem Sinne erklärt sich nur auch die Erscheinung, welche Goethe richtig bezeichnet — der Unterschied zwischen Talent und Genie — aber nicht erklärt:

> Was die Epoche besitzt, verkünden hundert Talente,
> Aber der Genius bringt ahnend hervor, was ihr fehlt."

„Ein „Mann der Sehnsucht" und ein „Mann von Genie" sind mir daher gleichbedeutende Ausdrücke — nur dadurch unterschieden, daß dort die Wurzel und hier die Frucht genannt wird. Die Urgestalten dieser Lichtmenschen und ihr reinster Typus sind die altbiblischen „Schauer" oder „Seher". Vielleicht möchte auch der alte Name „Prophet" bezeichnender sein als der neumodische „Genie"."

„Mit diesem Wurzelmerkmal der Sehnsucht nach dem Besseren, Gesunderen, Originalen und dem Arbeitsmerkmal des „Ringens" nach diesen Zielen hängt auch ein Merkmal in den Leistungen zusammen, das auf den ersten Blick mit dem Namen „Lichtmensch" nicht zu stimmen scheint — ich meine die Dunkelheit, Unbestimmtheit, Unklarheit, welche ihre Gedanken und Darstellungen häufig an sich tragen, — ein Merkmal, das namentlich dann stark in die Augen fällt, wenn man ihre Produktionen mit denen des Talentes vergleicht. Daher das bekanntlich so verschiedene Geschick beider Menschenarten: die Talente werden schnell kund, kommen bald zu Ehren, machen Karriere und gelten dem großen Haufen ihrer Zeitgenossen gewöhnlich für Genies, — die wahren Genies dagegen kommen in der Regel erst bei den nachfolgenden Geschlechtern zu Ehren, müssen unter ihren Zeitgenossen wunderliche Köpfe heißen und leider obendrein nicht selten darben und Verfolgung leiden. Sieht man übrigens schärfer zu, so reimt sich ihre Dunkelheit mit ihrer Lichtnatur ganz gut; — sie ist in der Regel geradezu untrennbar, gereicht ihnen auch nicht weniger zur Unehre als dem Krieger seine Wunden und Narben. Vorab muß beachtet werden, daß ihre Produktionen darum noch nicht an sich dunkel sind, weil sie andern, zumal ihren Zeitgenossen, so erscheinen. Zum andern fehlt es ihnen manchmal an Zeit, um auf die Klarheit der Darstellung die nötige Sorge zu verwenden; sie haben eben mit der Urproduktion genug zu thun. Aber das alles ist nicht der Hauptgrund ihrer Dunkelheiten, sondern dies, daß sie beim Schreiben Ringende

waren, noch nicht Sieger über alle Finsternisse, und daß sie vermöge ihres stärkeren Verlangens nach Erkenntnis, nach Licht, mit dem Maß von Einsicht, was sie besaßen und womit andere sich gern begnügt haben würden, sich eben nicht begnügten, sondern noch tiefer schauen wollten. Das seichte Wässerlein kann so klar sein, daß man bis auf den Grund zu sehen vermag; das tiefere Wasser wird niemals diesen Grad von Klarheit zeigen können. Gerade durch die Schwächen, die Dunkelheiten, bieten die Schriften jener Männer einen zwiefachen Vorteil: einmal lassen sie erkennen und fühlen, wie sie gerungen haben, denn man sieht sie gleichsam noch im Ringen begriffen; und zum andern zeigen die dunkeln Stellen an, wo besondere Tiefen sind, wo noch eine Arbeit übrig und lohnend ist — wo also der Nachkommende am Ringen teilnehmen kann. Eben darum bleiben diese Schriften so wirksam, so fruchtbar. Man kann sich an ihnen nicht satt lesen und kehrt immer wieder gern zu ihnen zurück. Mir wenigstens geht es so. So ist mir z. B. Herbart sympathischer in allen seinen Schriften als seine Jünger in den ihrigen, obwohl diese manches klarer gestellt haben, als er es zu thun vermochte. So sind mir — manche der früheren Schriften Kants lieber als seine späteren, die seinen Ruhm begründet haben. Als Lieblinge unter den Lichtmännern stehen (bei mir) (für meinen Bedarf) obenan — außer den genannten beiden Philosophen, zu denen ich auch gern Plato stellen würde, wenn ich der griechischen Sprache mächtig wäre — Luther und der theosophierende Ötinger, Hamann und Herder, Bach und Händel, Comenius und Pestalozzi, und insbesondere: Israels religiöse Klassiker, die Propheten und Apostel. Unter den Poeten den sog. weltlichen, habe ich keinen in dieser ersten Reihe — außer Shakespeare; unter den geistlichen sind es Paul Gerhardt und unser niederrheinischer Landsmann Tersteegen."

„Noch eins muß ich erwähnen. Oben ist bemerkt, daß der Forschungsdrang allein es nicht sei, der einen Menschen zum „Licht der Welt" mache — sondern ebensosehr der sittliche Charakter dazu gehört. Ich meinte den Drang der Liebe — insbesondere zu den Armen, Zurückgesetzten, Verlassenen, Leidenden. Was ist Licht ohne Liebe? Ein tönendes Erz und eine klingende Schelle. Was dieser Faktor im Menschen aus einem Menschen zu machen vermag, können wir ganz besonders an Pestalozzi sehen. Er war ein „Genie der Liebe", und das ist es vor allem, was ihn für die Pädagogik auch zu einem Genie der Forschung gemacht hat. Wenn von ihm die Rede ist, so entbehre ich immer etwas, wenn nicht auch dieser Kernpunkt seiner Persönlichkeit so ernst und nachdrücklich wie möglich mit hervorgehoben wird."

„Wir haben uns zwar gewöhnt, bei Verhandlungen über politische,

wirtschaftliche, künstlerische und pädagogische Dinge den sittlichen Faktor, der dabei mit in Betracht kommen muß, so zu behandeln, als ob er sich von selbst verstände. Diese Gewohnheit ist keine gute — zumal auf dem pädagogischen Gebiete. Es ist ja ein vortreffliches Ding um Einsicht und Geschicklichkeit. Aber mit der Einsicht und Geschicklichkeit allein, — und wären sie engelischer Art, lassen sich keine Menschen erziehen. Zum Erziehen ist, wie beim Wachsen aller Organismen, auch Wärme nötig. Im Geisterreich heißt die Wärme „Liebe". Wie oft habe ich Unlust und Dumpfheit in Schulklassen angetroffen, wo der Lehrer in Einsicht und Geschick ein Meister war; aber nie habe ich Regsamkeit und Freudigkeit vermißt, wo die Schulluft durch des Lehrers Liebe zu den Kindern durchwärmt war. Möchten wir ja recht bald an den Universitäten rechte und vollständige pädagogische Seminarien bekommen, welche Einsicht und Geschick in die Schularbeit bringen können; allein ich wünsche kein Seminar zu sehen, wo den Seminaristen nicht auch aufs ernstlichste bezeugt wird, daß nur die Liebe des pädagogischen Gesetzes Erfüllung ist."

